

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION D'UN PORTFOLIO POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

HÉLÈNE MEUNIER

SEPTEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il y a quelques années, j'ai décidé de relever un défi et d'aller jusqu'au bout de mon rêve, soit d'obtenir un doctorat. C'est grâce à l'apport important de plusieurs personnes si la réalisation de ce projet de thèse a été rendue possible. Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de recherche, madame Carole Raby, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Montréal, qui m'a soutenue et encouragée au fil du temps. Sa rigueur et sa persévérance ont été mes sources de motivation. Je remercie monsieur Gilles Raïche, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Montréal, qui m'a accompagnée pendant plusieurs années, comme directeur de recherche. Je remercie aussi madame Nicole Monney, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi qui m'a grandement aidée à finaliser ce projet de vie. Leurs conseils avisés et leurs encouragements m'ont invitée à la rigueur et au dépassement tout au long de mon doctorat. Leur aide inestimable m'a permis de mener à terme cet engagement.

J'adresse aussi mes remerciements aux étudiantes et à toutes les autres personnes qui ont accepté de participer à cette étude. Je leur suis reconnaissante de leur accueil, leur disponibilité, leurs commentaires et leurs suggestions qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Je ne saurais terminer ces remerciements sans souligner le soutien constant et indéfectible de mon conjoint Jacques Garand et l'encouragement de mes filles, Geneviève, Josiane et Sophie. Mille mercis!

DÉDICACE

À mes petits-enfants,

qu'ils puissent aller toujours au bout de leurs rêves...

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| DÉDICACE..... | iii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| LISTE DES FIGURES..... | ix |
| LISTE DES TABLEAUX..... | x |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| RÉSUMÉ | xii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1 Formation à l'enseignement et réformes..... | 3 |
| 1.2 Notion de compétence et référentiel de compétences | 4 |
| 1.3 Évaluation des compétences professionnelles..... | 8 |
| 1.4 Modalités d'évaluation..... | 10 |
| 1.5 Portfolio..... | 12 |
| 1.6 Portfolio comme outil d'évaluation des compétences..... | 13 |
| 1.7 Recherches sur le portfolio..... | 14 |
| 1.8 Questions de la recherche..... | 16 |
| CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 17 |
| 2.1 Approche par compétences | 17 |
| 2.1.1 Notion de compétence..... | 19 |
| 2.1.2 Caractéristiques de la compétence | 20 |
| 2.2 Évaluation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences | 21 |
| 2.2.1 Fonctions de l'évaluation | 21 |
| 2.2.1.1 Évaluation formative | 21 |
| 2.2.1.2 Évaluation sommative..... | 22 |
| 2.2.1.3 Évaluation certificative..... | 23 |
| 2.2.2 Principes en évaluation des compétences | 23 |
| 2.3 Portfolio..... | 25 |
| 2.3.1 Portfolio d'apprentissage | 26 |
| 2.3.1.1 Définition..... | 26 |
| 2.3.1.2 Fonctions du portfolio d'apprentissage | 26 |

| | | |
|-------------------------------|--|----|
| 2.3.2 | Portfolio de présentation | 27 |
| 2.3.2.1 | Définition..... | 27 |
| 2.3.2.2 | Fonctions du portfolio de présentation | 27 |
| 2.3.3 | Portfolio d'évaluation..... | 27 |
| 2.3.3.1 | Définition..... | 28 |
| 2.3.3.2 | Fonctions du portfolio d'évaluation | 28 |
| 2.3.4 | Portfolio de développement professionnel | 28 |
| 2.3.4.1 | Définition..... | 28 |
| 2.3.4.2 | Fonctions du portfolio de développement professionnel..... | 28 |
| 2.4 | Synthèse des types de portfolio | 29 |
| 2.5 | Recherches sur le portfolio en formation à l'enseignement | 32 |
| 2.5.1 | Étude de Lewis et Gerbic (2012) | 33 |
| 2.5.2 | Études de Okhremtchouk et al. (2009) et Okhremtchouk et al. (2013) | 33 |
| 2.5.3 | Étude de Lacourse et al. (2005)..... | 35 |
| 2.5.4 | Étude de Mogonea (2015)..... | 35 |
| 2.5.5 | Étude de Petit et Bélisle (2018)..... | 36 |
| 2.5.6 | Étude de Monney et al. (2018)..... | 37 |
| 2.6 | Synthèse des recherches | 38 |
| 2.7 | Objectif général et objectifs spécifiques | 40 |
| CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE | | 41 |
| 3.1 | Type de recherche | 41 |
| 3.2 | Opérationnalisation de la démarche méthodologique | 43 |
| 3.3 | Appuis méthodologiques..... | 44 |
| 3.3.1 | Étude de Lewis et Gerbic (2012) | 44 |
| 3.3.2 | Études de Okhremtchouk et al. (2009) et Okhremtchouk et al. (2013) | 45 |
| 3.3.3 | Étude de Lacourse et al. (2005)..... | 46 |
| 3.3.4 | Étude de Mogonea (2015)..... | 47 |
| 3.3.5 | Étude de Petit et Bélisle (2018)..... | 47 |
| 3.3.6 | Étude de Monney et al. (2018)..... | 48 |
| 3.4 | Milieu de l'étude | 49 |
| 3.5 | L'objet de l'étude : le portfolio de développement professionnel et culturel | 49 |
| 3.5.1 | Description du portfolio | 50 |
| 3.5.2 | Évaluation du portfolio..... | 53 |
| 3.5.3 | Appréciation par les utilisateurs | 54 |
| 3.5.4 | Validation du portfolio comme outil d'évaluation authentique | 55 |
| 3.6 | Sélection des cas | 56 |
| 3.7 | Instrumentation | 58 |
| 3.7.1 | Questionnaire..... | 59 |
| 3.7.2 | Analyse documentaire du portfolio | 59 |
| 3.7.3 | Entrevues individuelles | 61 |
| 3.7.4 | Journal de bord | 62 |

| | | |
|---------------------------------------|---|----|
| 3.7.5 | Résumé de la collecte de données | 63 |
| 3.8 | Stratégie d'analyse des données | 64 |
| 3.8.1 | Analyse en profondeur de chaque cas | 64 |
| 3.8.2 | Analyse comparative des cas | 66 |
| 3.9 | Critères de rigueur de la recherche | 66 |
| 3.10 | Considérations éthiques | 67 |
| CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES CAS | | 68 |
| 4.1 | Marie-Josée | 68 |
| 4.1.1 | Portrait de l'étudiante | 68 |
| 4.1.2 | Perception de l'étudiante..... | 69 |
| 4.1.3 | Perception de l'enseignante associée | 70 |
| 4.1.4 | Perception de la superviseure..... | 71 |
| 4.1.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 72 |
| 4.1.6 | Synthèse | 74 |
| 4.2 | Élyse..... | 74 |
| 4.2.1 | Portrait de l'étudiante | 74 |
| 4.2.2 | Perception de l'étudiante..... | 75 |
| 4.2.3 | Perception de l'enseignante associée | 77 |
| 4.2.4 | Perception de la superviseure..... | 78 |
| 4.2.5 | Perception de l'enseignante du cours DDM4655..... | 79 |
| 4.2.6 | Synthèse | 79 |
| 4.3 | Joëlle..... | 80 |
| 4.3.1 | Portrait de l'étudiante | 80 |
| 4.3.2 | Perception de l'étudiante..... | 81 |
| 4.3.3 | Perception de l'enseignante associée | 83 |
| 4.3.4 | Perception de la superviseure..... | 84 |
| 4.3.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 85 |
| 4.3.6 | Synthèse | 85 |
| 4.4 | Marie | 86 |
| 4.4.1 | Portrait de l'étudiante..... | 86 |
| 4.4.2 | Perception de l'étudiante..... | 87 |
| 4.4.3 | Perception de l'enseignante associée | 88 |
| 4.4.4 | Perception de la superviseure..... | 89 |
| 4.4.5 | Perceptions de l'enseignante DDM4655..... | 90 |
| 4.4.6 | Synthèse | 91 |
| 4.5 | Justine | 91 |
| 4.5.1 | Portrait de l'étudiante..... | 91 |
| 4.5.2 | Perception de l'étudiante..... | 92 |
| 4.5.3 | Perception de l'enseignante associée | 94 |
| 4.5.4 | Perception de la superviseure..... | 95 |
| 4.5.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 95 |
| 4.5.6 | Synthèse | 96 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 4.6 | Geneviève..... | 96 |
| 4.6.1 | Portrait de l'étudiante..... | 96 |
| 4.6.2 | Perception de l'étudiante..... | 97 |
| 4.6.3 | Perceptions de l'enseignante associée | 99 |
| 4.6.4 | Perception de la superviseure..... | 100 |
| 4.6.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 101 |
| 4.6.6 | Synthèse | 102 |
| 4.7 | Maude | 103 |
| 4.7.1 | Portrait de l'étudiante..... | 103 |
| 4.7.2 | Perception de l'étudiante..... | 104 |
| 4.7.3 | Perception de l'enseignant associé | 106 |
| 4.7.4 | Perception de la superviseure..... | 107 |
| 4.7.5 | Perception de l'enseignante DDM4655 | 109 |
| 4.7.6 | Synthèse | 110 |
| 4.8 | Josiane | 110 |
| 4.8.1 | Portrait de l'étudiante..... | 110 |
| 4.8.2 | Perceptions de l'étudiante | 111 |
| 4.8.3 | Perceptions de l'enseignante associée | 113 |
| 4.8.4 | Perceptions de la superviseure | 114 |
| 4.8.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 114 |
| 4.8.6 | Synthèse | 115 |
| 4.9 | Sandrine | 115 |
| 4.9.1 | Portrait de l'étudiante..... | 115 |
| 4.9.2 | Perceptions de l'étudiante | 116 |
| 4.9.3 | Perception de l'enseignante associée | 117 |
| 4.9.4 | Perception du superviseur | 118 |
| 4.9.5 | Perceptions de l'enseignante du DDM4655..... | 119 |
| 4.9.6 | Synthèse | 120 |
| 4.10 | Laurianne..... | 120 |
| 4.10.1 | Portrait de l'étudiante..... | 120 |
| 4.10.2 | Perception de l'étudiante..... | 121 |
| 4.10.3 | Perceptions de l'enseignant associé | 123 |
| 4.10.4 | Perceptions de la superviseure | 124 |
| 4.10.5 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 124 |
| 4.10.6 | Synthèse | 124 |
| 4.11 | Karine | 125 |
| 4.11.1 | Portrait de l'étudiante..... | 125 |
| 4.11.2 | Perception de l'étudiante..... | 125 |
| 4.11.3 | Perception de la superviseure..... | 127 |
| 4.11.4 | Perception de l'enseignante du DDM4655 | 128 |
| 4.11.5 | Synthèse | 129 |
| 4.12 | Zoé..... | 129 |
| 4.12.1 | Portrait de l'étudiante..... | 129 |
| 4.12.2 | Perceptions de l'étudiante | 130 |

| | |
|---|-----|
| 4.12.3 Perception de la superviseure..... | 131 |
| 4.12.4 Perception de l'enseignante du DDM4655 | 132 |
| 4.12.5 Synthèse | 133 |
| 4.13 Perceptions de la direction de programme | 133 |
| 4.13.1 Perception de la directrice | 133 |
| 4.13.2 Perceptions de la directrice adjointe du programme en EPEP..... | 134 |
| 4.14 Synthèse de qui et quoi | 137 |
| 4.14.1 Portrait des étudiantes..... | 137 |
| 4.14.2 Portrait des portfolios | 137 |
| 4.14.3 Perceptions de ce qu'est un portfolio | 140 |
| CHAPITRE 5 DISCUSSION | 143 |
| 5.1 Analyse comparative des cas - utilisation du portfolio par les formateurs universitaires pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles..... | 143 |
| 5.1.1 Évaluation formative | 144 |
| 5.1.2 Évaluation sommative..... | 148 |
| 5.1.3 Évaluation certificative..... | 152 |
| 5.2 Analyse comparative des cas - avantages et désavantages du portfolio de développement professionnel comme outil d'évaluation des compétences professionnelles..... | 154 |
| 5.2.1 Avantages | 154 |
| 5.2.2 Désavantages du portfolio pour l'évaluation du portfolio | 156 |
| 5.3 Analyse comparative des cas - valeur ajoutée du portfolio de développement professionnel en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation à l'enseignement | 158 |
| CONCLUSION | 163 |
| ANNEXE A QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS | 171 |
| ANNEXE B GRILLE D'ANALYSE DES PORTFOLIOS..... | 175 |
| ANNEXE C PROTOCOLE D'ENTREVUE | 177 |
| ANNEXE D GUIDES D'ENTREVUE..... | 179 |
| ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ÉTUDIANTS..... | 185 |
| ANNEXE F FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS, LES SUPERVISEURS DE STAGE, LES ENSEIGNANTS DU DDM4655, LA DIRECTION DE PROGRAMME | 189 |
| ANNEXE G TABLEAUX COMPARATIFS DES CAS..... | 192 |
| BIBLIOGRAPHIE | 205 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 1.1 Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant (MEQ, 2020, p. 43).. | 7 |
| Figure 2.1 Le portfolio en enseignement et les autres types de portfolio | 32 |
| Figure 3.1 Rubriques obligatoires du portfolio | 52 |
| Figure 3.2. Portrait des unités d'analyse constituant un cas | 58 |
| Figure 4.1 Extrait de la rubrique culture du portfolio de Marie-Josée | 138 |
| Figure 4.2 Rubriques du portfolio de Marie | 139 |
| Figure 4.3 Réseaux littéraires inclus dans le portfolio de Karine | 139 |
| Figure 4.4 Page d'accueil du portfolio de Sandrine | 140 |
| Figure 4.5 Nuage des mots-clés sur la définition du portfolio | 141 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1.1 Compétences professionnelles du référentiel québécois (MEQ, 2001)..... | 6 |
| Tableau 2.1 Tableau synthèse des types de portfolio | 30 |
| Tableau 3.1. Schématisation des étapes de la démarche de l'étude de cas selon Yin, Stake et Merriam . | 43 |
| Tableau 3.2 Exigences des cours DDM2655 et DDM4655 | 53 |
| Tableau 3.3 Résumé de la collecte de données..... | 63 |
| Tableau 3.4 Étapes chronologiques de la collecte de données | 64 |
| Tableau 3.5 Étapes de l'analyse de contenu (adaptée de Van der Maren, 2004) | 65 |
| Tableau 5.1 Résultats sur l'autoévaluation (Lacourse et al., 2005) | 144 |
| Tableau 5.2 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction formative | 162 |
| Tableau 5.3 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction sommative | 162 |
| Tableau 5.4 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction certificative..... | 162 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPFE Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

COPFE Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant

EPEP Éducation préscolaire et en enseignement primaire

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

OS1 Objectif spécifique 1

OS2 Objectif spécifique 2

OS3 Objectif spécifique 3

PACT *Performance Assessment for California Teachers*

SAÉ Situation d'apprentissage et d'évaluation

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Tout au long de la formation initiale des enseignants, l'évaluation des compétences professionnelles revêt une grande importance et se caractérise par une grande complexité, tant dans un contexte de pratique comme les stages qu'en salle de classe (Fontaine et al., 2020). Elle doit alors s'appuyer non pas sur un seul type d'instrument, mais bien sur une variété de modalités afin de mieux saisir la complexité des tâches professionnelles des futurs enseignants (Bullock et Hawk, 2010; Legendre, 2007; Louis et Hensler, 2003). Considérant que l'évaluation des compétences s'appuie sur l'harmonisation des traces recueillies tout au long de la formation et sur le jugement professionnel des formateurs (Leroux, 2016), le portfolio de développement professionnel apparaît être une modalité qui répondrait à ces exigences.

Cette recherche consiste à comprendre en quoi le portfolio de développement professionnel en formation à l'enseignement peut soutenir à la fois l'évaluation formative, sommative et certificative des compétences professionnelles. Les objectifs spécifiques visent à 1) identifier comment est utilisé le portfolio de développement professionnel par les formateurs universitaires pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages (formative, sommative, certificative); 2) identifier les avantages et les désavantages du portfolio de développement professionnel comme outil d'évaluation des compétences professionnelles pour les différentes fonctions évaluatives; 3) déterminer la valeur ajoutée du portfolio de développement professionnel en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation à l'enseignement.

Pour atteindre ces objectifs, une étude multicas (Merriam, 1988) a été réalisée auprès de 36 participants, soit 12 étudiantes en dernière année du baccalauréat à la formation initiale à l'enseignement, 10 enseignants associés, 8 superviseurs de stage, 4 formateurs universitaires et 2 membres de la direction de programme. La collecte de données a été effectuée à l'aide de questionnaires auprès des étudiantes, des portfolios des étudiantes et d'entrevues réalisées avec tous les participants. Comme cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative/interprétative, les données ont été analysées selon une méthode d'analyse de contenu (Van der Maren, 2004).

L'étude met en lumière que le portfolio de développement professionnel représente un outil pertinent pour l'évaluation des compétences, qui est associé davantage à l'évaluation formative et sommative qu'à l'évaluation certificative. Les participants ont relevé de nombreux avantages à l'usage du portfolio pour l'évaluation des compétences, comme le fait d'avoir accès à un portrait du développement des compétences pendant les quatre années de la formation. Ils ont soulevé aussi ses limites, dont le temps qu'il requière pour son élaboration et sa mise à jour continue. Les résultats de cette étude ont mené à la formulation de recommandations pour l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles et pour faciliter son implantation dans la formation initiale en enseignement.

Mots clés : portfolio, évaluation, compétences professionnelles, formation initiale, enseignement

INTRODUCTION

L'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants¹ est complexe (Jonnaert, 2004; Scallon, 2004; Talbot et El Euch, 2022) et préoccupe tant la communauté scientifique (Durand, 2021) que les acteurs du milieu scolaire. Elle ne relève en rien d'une arithmétique de bilan, comme le veut une longue tradition en évaluation. La démarche d'évaluation dans une approche par compétences s'appuie sur des traces recueillies tout au long de la formation et sur le jugement professionnel des formateurs. Dans la formation à l'enseignement, l'évaluation des compétences est réalisée à l'aide de modalités d'évaluation diversifiées, traditionnelles ou innovatrices (Bullock et Hawk, 2010). Or, plusieurs de ces modalités présentent des limites considérant l'objet même de l'évaluation, soit les compétences professionnelles (Broadfoot, 2007).

Parmi les modalités d'évaluation en formation à l'enseignement, le portfolio est de plus en plus utilisé dans les institutions universitaires à travers le monde. Introduit dans les années 80 aux États-Unis par Shulman (1987), le portfolio est associé à la pratique réflexive (Bucheton, 2003; Chiptin et Simon, 2009; Desjardins, 2002; Farrell, 2006; Hartnell-Young et al., 2007; Michaud, 2010; Vanhulle, 2005) et au développement des compétences professionnelles (Beck et al., 2005; Wolf, 1991). Comme le rapportent Prégent et al. (2009), Scallon (2015) et Tardif (2006), ainsi que le ministère de l'Éducation du Québec dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (2020), il importe, dans une formation axée sur le développement des compétences professionnelles, de vérifier et de revoir les modalités d'évaluation et d'en documenter la pertinence (Tardif, 2006, 2017).

Au premier chapitre de ce projet doctoral est exposée la problématique de l'étude mettant en contexte le portfolio dans la formation à l'enseignement comme un outil pour l'évaluation des compétences professionnelles. Puis, dans le cadre de référence sont présentés les différents concepts qui gravitent autour de l'évaluation des compétences, le portfolio et différentes recherches au sein desquelles ce dernier est le principal sujet d'étude. Le troisième chapitre décrit les choix méthodologiques effectués, dont l'étude de cas multiples, pour répondre aux objectifs de la recherche.

¹ Dans le but d'alléger la lecture de la thèse, le masculin sera utilisé dans son sens générique.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude sous la forme d'une description de chacun des douze cas, ainsi qu'une comparaison des cas entre eux pour faire ressortir leurs convergences et leurs divergences. Le cinquième chapitre établit des liens entre les objectifs spécifiques de la recherche, les résultats de l'étude et les études antérieures et formule des recommandations quant à l'intégration d'un portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles dans la formation initiale à l'enseignement. La conclusion rappelle les constats de l'analyse comparative et les recommandations formulées, tout en exposant les limites de la recherche et en proposant de nouvelles perspectives de recherche sur le portfolio en formation à l'enseignement.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Formation à l'enseignement et réformes

La formation à l'enseignement a subi, au fil des années, des réformes en profondeur, et ce, partout dans le monde. Que ce soit en Europe, aux États-Unis, en Argentine ou en Corée du Sud, la formation à l'enseignement est soumise à des remaniements fréquents (Boissinot, 2010). Ainsi, au début des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a élaboré et mis en œuvre une politique comprenant la mise en place de nouvelles instances, soit institutionnelles, comme le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE) ou relevant du gouvernement, tel le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). De nouvelles règles ont été établies pour l'élaboration des programmes, entre autres concernant la durée des années de formation, qui est passée de trois à quatre ans pour l'obtention d'un baccalauréat en enseignement. Fortement inspiré des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation, le ministère de l'Éducation publie à cette époque deux documents *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues* (MEQ, 1992) et *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* (MEQ, 1994) qui amènent les universités québécoises à apporter des correctifs importants dans les programmes de formation et à reconnaître l'enseignement comme une profession. Les universités reçoivent dès lors le mandat de concevoir et d'implanter des programmes pour la formation des maîtres orientés davantage vers la maîtrise de compétences et formulés suivant des catégories générales : compétences disciplinaires, compétences en psychopédagogie, etc. Force est d'admettre que cette réforme a suscité plusieurs polémiques, obligeant indirectement les universités québécoises à se concerter, à s'ajuster et à se réguler les unes par rapport aux autres (Lessard, 2007).

Au même moment, la société québécoise est amenée à réfléchir à l'école, à sa mission et à son organisation. Pour donner suite aux travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), les programmes de formation au Québec ont été modifiés, et ce, dans un contexte d'approche par compétences. Avec de nouveaux programmes de formation de l'école québécoise, primaire et secondaire, les programmes de formation à l'enseignement n'ont pu faire autrement qu'emboîter le pas (Castonguay et Gauthier, 2013) et de s'harmoniser avec ces changements importants. En effet, la réforme s'est consolidée en 2001 par la publication d'un référentiel de compétences intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Ce référentiel est articulé

autour de douze compétences professionnelles qui reflètent bien la polyvalence de la formation que les futurs enseignants devraient recevoir. Ainsi, avec cette réforme, le rôle de l'enseignant se transforme; la nature et la signification même des compétences nécessaires à l'enseignement se modifient en regard de celles qui étaient valorisées dans les anciennes formes de professionnalité, tels le maître artisan et le maître scientifique (MEQ, 2001). En 2020, avec la publication d'un nouveau référentiel qui définit désormais 13 compétences professionnelles pour la profession enseignante, le ministère de l'Éducation du Québec a actualisé le rôle de l'enseignant « pour correspondre aux défis éducatifs et sociaux auxquels le Québec fait face, entre autres en matière d'inclusion, de culture et de langue » (p. 3). Développer des compétences spécifiques et relatives à une pratique enseignante efficace se définit d'ailleurs comme une des finalités de l'approche par compétences (Whitty et Willmott, 1991).

1.2 Notion de compétence et référentiel de compétences

La notion même de compétence est complexe et polysémique (Scallon, 2004). Il semble difficile, selon les auteurs, de s'entendre sur une définition commune (de Champlain, 2022). Les nombreuses conceptions de la notion de compétence présentent des caractéristiques différentes selon l'époque et les auteurs (Guillemette, 2021; Le Boterf, 2018; Leroux, 2010; Scallon, 2004; Tardif, 2006, 2017), bien qu'ils s'entendent pour dire que le concept de compétence est en constante évolution. Selon Jonnaert et al. (2005, p. 683), une « véritable théorie des compétences en éducation est encore à construire » et aucune théorie n'a véritablement été validée. Une décennie plus tard, Jonnaert et al. (2015, p. 9) soutiennent toujours que « La notion de compétence reste ainsi une nébuleuse dans le champ du curriculum. Les définitions relevées dans la littérature à son propos ne permettent guère de mieux la préciser pour la rendre opérationnelle dans un programme éducatif ».

Néanmoins, tous les auteurs préalablement cités s'accordent sur le fait que la compétence n'est pas une addition de savoirs, mais plutôt la capacité de mettre en interaction divers savoirs et ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire dans différentes situations (Carbonneau et Legendre, 2002). Guillemette (2021, p. 148) la définit d'ailleurs comme une « action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles; cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations ». Ainsi, dans le contexte de la formation des enseignants, le futur enseignant est amené à devenir un professionnel apte à mobiliser et à déployer des compétences professionnelles qui ne cesseront de se développer tout au long de sa carrière « à travers ses choix, ses actions, ses engagements, ses manières de faire, etc. » (MEQ, 2020, p. 40).

En plus de l'apprentissage des contenus à enseigner, la formation en enseignement favorise une dimension pratique avec les stages, permettant au futur enseignant d'exercer ses compétences en salle de classe. Comme le soutient Altet (2004), les compétences se construisent dans et par l'activité, tout en permettant aux formateurs de « constater la diversité et la profondeur des apprentissages qu'effectuent les étudiants dans un tel environnement » (Poumay et al., 2017)

Dans le référentiel de la formation à l'enseignement au Québec (MEQ, 2001, p. 4), la compétence professionnelle se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Toujours selon le MEQ, la compétence :

- se déploie en contexte professionnel réel (...);
- se situe sur un continuum qui va du simple au complexe (...);
- se fonde sur un ensemble de ressources (...);
- est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle (...);
- est un savoir-agir qui se définit comme une pratique intentionnelle (...);
- est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente (...);
- constitue un projet, une finalité sans fin.

Les différentes compétences sont généralement regroupées dans un référentiel que Paquay (1994, p. 7) définit comme un :

ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier; cet ensemble est considéré comme une référence "un idéal?" par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation).

Tardif (2006) ajoute que le référentiel permet de situer ce qui est « au cœur de la profession et ce qui est plus périphérique tout en étant indissociable de la professionnalisation et de la professionnalité » (p. 39). Il constitue un « outil essentiel d'information, d'interaction, de régulation et d'encadrement » (Tardif, 2017, p. 35) tant pour l'étudiant que pour les formateurs. Au Québec, dans le référentiel de 2001, les douze compétences professionnelles sont regroupées en quatre catégories : les fondements du métier, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Chaque compétence se décompose en quatre à sept composantes « interdépendantes dans le sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement » (MEQ, 2001, p. 57) et représente le noyau dur de la formation initiale en enseignement (Lessard, 2007). Le tableau

suivant (tableau 1.1) donne un aperçu des compétences visées sur lesquelles s'appuient la plupart des formations à l'enseignement au Québec encore à ce jour.

Tableau 1.1 Compétences professionnelles du référentiel québécois (MEQ, 2001)

| |
|---|
| <p>Fondements du métier</p> <ol style="list-style-type: none">1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. <p>Acte d'enseigner</p> <ol style="list-style-type: none">3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. <p>Contexte social et scolaire</p> <ol style="list-style-type: none">7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. <p>Identité professionnelle</p> <ol style="list-style-type: none">11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. |
|---|

En 2020, le ministère de l'Éducation du Québec a publié un nouveau référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante. Ce nouveau référentiel (MEQ, 2020) s'appuie sur la synthèse et l'analyse de plus de 80 référentiels utilisés dans plusieurs pays à travers le monde, ainsi que

sur les processus de révision de référentiel de diverses organisations internationales, telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il définit désormais treize compétences professionnelles, dont la majorité était déjà présente dans le référentiel de 2001. Ces compétences, qui se veulent complémentaires et interdépendantes, ont été regroupées selon trois types : compétences fondatrices (2), compétences transversales (2) et compétences liées à trois champs d'intervention de la pratique enseignante (9). La figure suivante (figure 1.1) présente une synthèse des treize compétences professionnelles.

Figure 1.1 Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant (MEQ, 2020, p. 43)²

| | |
|--|---|
|  DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES | |
| Compétence 1 | Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture |
| Compétence 2 | Maîtriser la langue d'enseignement |
|  CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves | |
| Compétence 3 | Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage |
| Compétence 4 | Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage |
| Compétence 5 | Évaluer les apprentissages |
| Compétence 6 | Gérer le fonctionnement du groupe-classe |
| Compétence 7 | Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves |
| Compétence 8 | Soutenir le plaisir d'apprendre |
|  CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif | |
| Compétence 9 | S'impliquer activement au sein de l'équipe-école |
| Compétence 10 | Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté |
|  CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant | |
| Compétence 11 | S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession |
|  DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES | |
| Compétence 12 | Mobiliser le numérique |
| Compétence 13 | Agir en accord avec les principes éthiques de la profession |

² L'implantation du nouveau référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020) est prévu pour 2023-2024 dans plusieurs universités québécoises.

En somme, même si le nouveau référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020) s'appuie sur plusieurs principes déjà énoncés dans le référentiel précédent (MEQ, 2001), on y présente une vision différente de la formation initiale et de la place qu'elle occupe vraiment, soit « une étape vers un développement professionnel continu et une préparation à l'exercice de la profession, dans le cadre duquel seront réellement maîtrisées les compétences professionnelles » (MEQ, 2020, p. 85). Ainsi, la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants « de s'engager dans un processus de révision critique, de réflexion et de transformation de leurs acquis antérieurs et ainsi de se préparer à assumer leur futur rôle professionnel » (MEQ, 2020, p. 87). Le développement et le niveau d'acquisition des compétences professionnelles devraient donc être évalués à différents moments, dépendant des compétences, et ce, tout au long de la formation. De plus, le nouveau référentiel reconnaît que certaines compétences ne sont pas complètement maîtrisées au terme de la formation initiale à l'enseignement et accorde en ce sens une grande importance à la formation continue du personnel enseignant.

Par ailleurs, il importe de préciser que comme le nouveau référentiel, bien que publié en 2020, n'est pas encore implanté dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement, la présente recherche doctorale se réfère exclusivement au référentiel de la formation à l'enseignement au Québec (MEQ, 2001). Toutefois, qu'il soit question du référentiel de 2001 ou de celui de 2020, l'enjeu de l'évaluation des compétences professionnelles demeure le même.

1.3 Évaluation des compétences professionnelles

L'adoption d'une approche par compétences en formation à l'enseignement soulève un défi de taille pour les formateurs, soit l'évaluation des dites compétences (Bünzli, 2010). De nombreuses publications professionnelles et gouvernementales, au Québec comme ailleurs dans le monde, démontrent une préoccupation quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. En effet, la formation par compétences a une incidence directe sur les pratiques des formateurs en évaluation des apprentissages et mène à des changements notables (Martin, 2012). Selon plusieurs auteurs, elle pose de nombreux défis et représente un enjeu de taille pour les formateurs (Gerard, 2008; Legendre, 2007; Perrenoud, 2001; Talbot et El Euch, 2022), puisqu'*in facto*, elle amène une remise en question et une révision de leurs pratiques (Jonnaert, 2014; Portelance, 2008; Tardif, 2017). Établir un seuil de réussite, évaluer l'atteinte des compétences, et ce, tant dans un contexte de pratique comme les stages qu'en salle de classe, représente une tâche complexe (Fontaine et al., 2020). De plus, considérant le fait que la compétence est évolutive, c'est-à-dire qu'elle est en progression continue (Fontaine et al.,

2020), son évaluation doit être échelonnée dans le temps (Tardif, 2017), tenant compte de son « processus de maturation progressif » (MEQ, 2020, p. 39).

Par ailleurs, plusieurs facteurs influencent la démarche d'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences; que ce soit l'évaluateur, l'évalué et même les modalités choisies, nombreux sont les éléments qui agissent sur ce processus (Portelance, 2008). Notons également l'intégration de l'évaluation des apprentissages à l'enseignement et à l'apprentissage (Bélisle, 2015; Scallon, 2004); la mobilisation des connaissances (Louis et Bédard, 2015); le transfert des apprentissages dans la pratique (Presseau et al., 2004); ainsi que le jugement du formateur, qui doit s'appuyer sur des traces d'apprentissages réalisés (Leroux, 2016). De plus, l'évaluation doit s'appuyer sur des critères pertinents élaborés (Poumay, 2017) et les modalités d'évaluation doivent permettre de les appliquer de manière rigoureuse (Portelance, 2008). Comme le soutient Scallon (2004), cette démarche demeure inédite et ne relève en rien d'une arithmétique de bilan, comme le veut une longue tradition en évaluation. Évaluer ne veut pas dire simplement compiler des informations et des résultats (Prégent et al., 2009); l'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences se distingue par une dimension plus interprétative, et par conséquent qualitative (Fischer et al., 2020; Legendre, 2007). Évaluer des compétences s'inscrit dans un changement de paradigme (Tardif, 2017) et se veut un acte complexe (Huot et Ouimet, 2022). Ainsi, « une autre culture et d'autres outils d'évaluation sont donc nécessaires pour répondre à ces multiples défis que sollicitent les formations qui s'inscrivent dans une approche par compétences » (Jonnaert, 2014, p. 55). Qui plus est, dans le référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement au Québec (MEQ, 2001), quelque soixante-seize niveaux de maîtrise ont été établis en lien avec les douze compétences professionnelles. Ils servent entre autres à définir le niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale, du moins ce qui est raisonnablement attendu d'un nouvel enseignant.

L'évaluation des compétences doit alors s'appuyer non plus sur un seul type d'instrumentation, mais bien sur une variété de modalités afin de mieux saisir la complexité des tâches professionnelles des futurs enseignants (Louis et al., 1996). Les modalités d'évaluation doivent tenir compte de la progression, tout en évitant une évaluation fragmentée pour chacune des compétences (Minier, 2006). Pour les formateurs, le défi est de prendre en compte les dimensions cognitives et affectives pour rendre compte du développement de la compétence professionnelle. Ce processus ne peut se réaliser en additionnant un ensemble d'observations ou de traces pour en arriver à un résultat chiffré. Il faut envisager l'évaluation dans une perspective plus globale (Laveault, 2004). Cette globalité implique que le suivi de la progression

de chaque étudiant est tout aussi essentiel et dépend de l'utilisation de différents outils d'évaluation (Bélaïr et al., 2007). Comme le soutiennent Huba et Freed (2000, p. 8),

[...] l'évaluation est un processus de collecte d'informations à partir de sources multiples et variées qui sert à développer une compréhension de ce que l'étudiant connaît, comprend et peut faire avec ses connaissances comme étant le résultat de sa formation.

Ainsi, l'évaluation des compétences professionnelles revêt une grande importance tout au long de la formation initiale des enseignants et se caractérise par sa grande complexité (Portelance et Jeffrey, 2006). C'est d'ailleurs une des préoccupations importantes de la formation des enseignants au Québec aux dires des acteurs impliqués dans cette formation (Gauthier et Mellouki, 2006).

1.4 Modalités d'évaluation

Les modalités d'évaluation associées à l'approche par compétences sont nombreuses et présentent différentes caractéristiques selon les auteurs (Legendre, 2007; Portelance, 2008; Tardif, 2006; Wiggins, 1998). Wiggins recommande une approche globale, qui consiste à évaluer les apprentissages des étudiants de façon constructive et itérative. Selon cet auteur, l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences se doit d'être authentique, permettant entre autres aux futurs enseignants de démontrer leurs niveaux de maîtrise, ainsi que développer une pratique réflexive essentielle dans leur profession (Steiner, 2016). Mais, comme le rappelle Portelance (2008), il faut aussi prendre en compte le fait que le développement des compétences ne se fait pas au même rythme pour tous (Light et al. 2017), et que les modalités d'évaluation doivent tenir compte de cette progression variable. Ces modalités doivent donc être flexibles et variées, tout en prenant en considération les divers contextes de la formation en enseignement (Legendre, 2007).

Ainsi, que ce soit dans une fonction formative, sommative ou certificative, il importe pour les formateurs universitaires de recourir à des outils permettant de et ce, dans des contextes différents, comme les cours et les stages (Portelance, 2008). Or, considérant l'objet même de l'évaluation, soit les compétences professionnelles, plusieurs modalités présentent des limites (Broadfoot, 2007). Selon Tardif (2006), évaluer des compétences ne se réalise pas en toute objectivité par l'intermédiaire de travaux et d'exams traditionnels. L'évaluation des compétences doit être réalisée à l'aide de modalités d'évaluation diversifiées, traditionnelles ou innovatrices (Bullock et Hawk, 2010; Legendre, 2007; Louis et Hensler, 2003).

Il semble opportun d'établir un portrait des modalités d'évaluation et de leur utilisation dans le contexte de la formation des enseignants afin de pouvoir les comparer et d'identifier leurs possibilités et leurs limites, pour finalement en documenter la pertinence dans la formation (Tardif, 2006). Prigent et al. (2009) proposent une classification des modalités d'évaluation selon leur degré de pertinence au regard de l'évaluation des compétences. Parmi celles-ci, plusieurs sont utilisées dans la formation des enseignants et même suggérées dans le référentiel publié par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001). Selon Prigent et al. (2009), les moyens non pertinents pour l'évaluation des compétences sont associés entre autres à des examens à choix de réponses, des devoirs, des exercices, des examens à réponses courtes, des examens à développement théorique et des travaux théoriques. Ainsi, il appert que les compétences professionnelles ne peuvent être évaluées par des items isolés énoncés uniquement en termes d'objectifs opérationnels ou de contenus (Gerard, 2008). Les examens à développement exigeant l'analyse réflexive ainsi que les présentations orales devant les pairs sont classés comme des moyens pertinents. Finalement, les journaux de bord, les projets, les simulations, les micro-enseignements, les stages, les analyses de vidéo, le portfolio ou le dossier d'apprentissage se retrouvent parmi les modalités que Prigent et al. (2009) qualifient comme les plus pertinentes dans un contexte d'approche par compétences. Selon ces auteurs, les modalités citées comme très pertinentes sont synonymes d'évaluation authentique; elles permettent aux étudiants de vivre des situations réalistes et complexes (Wiggins, 1998) comme celles vécues en salle de classe.

Tel que le soutiennent Lafortune et al. (2008), les préoccupations des formateurs universitaires sont orientées vers l'évaluation en lien avec les différents dispositifs de régulation mis en place tout au long de la formation. Ce sont ces pratiques évaluatives et ces modalités qui permettront de recueillir des traces sur le développement des compétences et de porter un jugement en fin de parcours sur le niveau d'atteinte des compétences professionnelles des futurs enseignants (Portelance, 2008). L'évaluation des compétences doit s'appuyer sur la confrontation de plusieurs regards et points de vue (Jorro et Maurice, 2008), tant des formateurs que des futurs enseignants (Legendre, 2007). Dans ce contexte, il est donc à propos de se demander quelles modalités permettent d'assurer une meilleure évaluation des compétences professionnelles tout au long de la formation et de contribuer à la certification des études pour les futurs enseignants.

1.5 Portfolio

Parmi toutes les modalités qui ont été identifiées comme pertinentes pour l'évaluation des compétences professionnelles, le portfolio semble répondre aux exigences de l'évaluation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences (Tardif, 2006), et ce, tout autour du globe (Thibodeaux et al., 2020). Depuis plusieurs années, plusieurs universités (Meyer et Latham, 2008; Michaud, 2010) qui offrent des programmes de formation à l'enseignement demandent d'ailleurs aux étudiants de se constituer, tout au long de leur formation, un portfolio.

Inspiré du modèle de l'enseignement de Shulman (1987) et du modèle de portfolio de Diez (1994), le portfolio se définit généralement comme un outil où la réflexion, l'autoévaluation et la créativité permettent de faire des liens entre les objectifs d'apprentissage et les apprentissages réalisés (Buyarsk et al., 2017; Thibodeaux et al., 2020). Il permet à l'étudiant de développer sa pensée réflexive, critique et créative (Desjardins, 2002), de mettre en relation la théorie et la pratique (Lévesque et Boisvert, 2001; Mottier Lopez et Allal, 2004; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008), ainsi que de documenter le développement de ses compétences professionnelles (Beck et al., 2005; Wolf, 1991), tout en développant des habiletés métacognitives (Durand, 2022; Streamer Veneruso et al., 2017). Dans le contexte de la formation initiale des enseignants, l'élaboration d'un portfolio permet au futur enseignant de poser un regard réflexif continu, transversal et formateur sur son cheminement (Barrett, 2011), d'en apprécier les forces et les limites, de cibler des objectifs et des moyens pour les atteindre dans une fonction d'apprentissage, de garder des traces de sa progression dans le développement de ses compétences, pour en rendre compte et les jauger dans une fonction d'évaluation. Éventuellement, l'utilisation de ce type de portfolio met en valeur les compétences professionnelles de l'étudiant auprès de futurs employeurs dans une fonction de présentation (Desjardins, 2002). Ainsi, dans le contexte de formation des enseignants, le portfolio se définit comme un outil pour accompagner le développement des compétences professionnelles et en évaluer la progression, tout en fournissant un regard d'ensemble sur les apprentissages réalisés (Desjardins et Boutet, 2006). Comme le précise Jalbert (1997), le portfolio est alors considéré comme une démarche, un processus continu et dynamique pour le suivi et l'évaluation des compétences professionnelles. Or, Scallon (2015) rapporte que peu d'écrits et de recherches se sont intéressés au portfolio dans une fonction d'évaluation dans un contexte de formation.

1.6 Portfolio comme outil d'évaluation des compétences

Plusieurs auteurs (Abrami et Barrett, 2005; Prigent et al., 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006) s'entendent pour dire que le portfolio est considéré comme un outil pertinent pour soutenir l'apprentissage dans une fonction d'évaluation formative, puisqu'il permet à l'étudiant de se réguler tout au long de sa formation universitaire (Petit et al., 2022). En effet, le portfolio amène l'étudiant à développer un regard critique et à se questionner à la fois sur sa pratique professionnelle et sur le développement de ses compétences (Bélanger, 2009; Runtz-Christan et Rouiller, 2006; Tardif, 2006). Grâce à cet outil, l'étudiant est en mesure de cibler les points forts et les points à améliorer de sa pratique d'enseignant (Desjardins, 2002). Dans ce processus dynamique et continu (Jalbert, 1997), le portfolio évolue constamment; l'étudiant doit y ajouter des éléments régulièrement pour témoigner de ses apprentissages et de ses expériences (Bélanger, 2009; Light et al., 2017; Mullen et al., 2005; Wyatt III et Looper, 2004), tout en faisant le lien avec le développement des différentes compétences professionnelles du programme de formation à l'enseignement. De plus, le portfolio se définit comme un outil d'évaluation permettant de confronter les traces des différents apprentissages réalisés et à venir tout au long de la formation (Caldwell et al. 2017; Poumay, 2017), et ce, de manière interactive auprès des différents intervenants (direction d'établissement, direction de programme), des formateurs (enseignant associé, superviseur de stage, enseignant) et de l'étudiant lui-même (Allal, 1999). Néanmoins, les recherches ont jusqu'à présent étudié davantage le portfolio en lien avec la pratique réflexive qu'avec la fonction d'évaluation formative (Michaud, 2010).

Le portfolio semble également une source d'information importante pour la validation des acquis dans une fonction sommative (Roegiers, 2004), permettant la prise en compte du produit et du processus de développement professionnel³ (Goupil et al., 1998). Il est même nécessaire dans certaines universités pour l'obtention d'un diplôme (Stiggins, 2008) remplissant ainsi son rôle d'évaluation des apprentissages dans une fonction certificative. Pourtant, peu de recherches se sont intéressées jusqu'à maintenant au portfolio dans une perspective d'évaluation de compétences professionnelles (Durand, 2011; Meeus et al., 2009).

³ L'évaluation sommative ne se définit pas nécessairement comme la somme des acquis, mais plutôt comme « la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée » (Tardif, 2006, p. 101).

1.7 Recherches sur le portfolio

L'utilisation du portfolio dans la formation universitaire est de plus en plus répandue et étudiée, que ce soit en psychologie (Cranney et al., 2005), en sciences infirmières (Garnier et Marchand, 2012; Naccache et al., 2006), en ergothérapie (Hébert et al., 2009), en génie (Lameul et al., 2014; Postiaux et al., 2006) ou en administration (Hill et al., 2012; Zawacki-Richter et al., 2011). Mais qu'en est-il de son utilisation et son intégration dans la formation des enseignants, plus particulièrement comme outil d'évaluation des compétences ?

Parmi les recherches recensées jusqu'à présent sur l'utilisation du portfolio en formation des enseignants, plusieurs ont étudié l'impact du portfolio sur la pratique réflexive des futurs enseignants (Bucheton, 2003; Chiptin et Simon, 2009; Collin, 2010; Hartnell-Young et al., 2007; Vanhulle, 2005), alors que d'autres se sont intéressées aux possibilités (le lien théorie-pratique, le stage et la confrontation aux savoirs, les dimensions narrative et théorique, etc.) qu'offre le portfolio pendant la formation (André, 2013; Merhan, 2013; Roy, 2008) et à son incidence sur le développement des compétences professionnelles (Beck et al., 2005; Michaud, 2010; Nickel, 2013; Stierli et al., 2010).

Ainsi, dans une étude menée en Alberta (Canada), Nickel (2013) s'est intéressée à la capacité de réflexion des futurs enseignants lors de l'autoévaluation de leur portfolio en première année de formation. Près de 32 étudiants ont accepté d'y participer. La chercheuse a codé et catégorisé les réponses des participants à l'autoévaluation en utilisant le modèle de Hatton et Smith (1995), qui permet de classer la capacité de réflexion sur trois niveaux (descriptif, dialogique et critique). Les résultats de cette analyse qualitative démontrent que ce processus de réflexion les amène à s'approprier les compétences professionnelles propres à leur formation, à mieux se connaître et ainsi favoriser l'émergence de leur identité professionnelle.

Par ailleurs, dans l'analyse de pratiques de Stierli et al. (2010), le dossier (portfolio) apparaît comme un dispositif qui permet de garder des traces, tout en favorisant la construction des compétences professionnelles de la formation initiale des enseignants suisses. Cette analyse a été réalisée à partir des traces laissées par une cohorte d'étudiants pendant les trois années de leur formation à l'enseignement. À la suite de l'étude des dossiers des étudiants, les chercheurs en concluent que le dossier (portfolio) est un « outil porteur d'apprentissages et d'intégration de la formation » (p. 127). Il favorise, chez les

étudiants, une meilleure compréhension des apprentissages réalisés tout au long de la formation et leur donne un sens.

Des chercheurs américains, Beck et al. (2005) se sont, quant à eux questionnés sur les différents types de portfolios, afin de déterminer lequel type pourrait avoir le plus d'impact sur le développement professionnel des futurs enseignants et ceux en exercice. Ils ont comparé quatre types de portfolio : trois utilisés dans une fonction formative et un dans une fonction sommative. L'étude a été menée auprès de 207 participants, soit 188 futurs enseignants et 19 enseignants en début de carrière, à l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation et d'une analyse de variance. Bien qu'ils arrivent à la conclusion que le portfolio « idéal » est à construire, ils affirment que cet outil peut soutenir le développement professionnel des enseignants tout en leur permettant de bien connaître les niveaux de maîtrise attendus en fin de formation (standards). En mettant en place une démarche d'autoévaluation s'appuyant à la fois sur une analyse de pratiques et la pratique réflexive, Beck et al. (2005) soutiennent que le portfolio aide les enseignants à prendre conscience de leurs compétences professionnelles et les amènent à s'autoréguler.

Pour sa part, dans son projet doctoral, Michaud (2010) a recruté 40 enseignants stagiaires français qui ont participé à des entretiens semi-directifs et ont autorisé l'analyse de leur portfolio à l'aide d'une grille de lecture. L'étude visait à vérifier en quoi le portfolio contribue à la transformation de l'identité personnelle et professionnelle d'enseignants stagiaires en France, plus particulièrement en ce qui a trait à l'inférence de la réflexivité sur le processus, tout en faisant la preuve de l'acquisition des compétences professionnelles. Michaud (2010) conclut que le portfolio se définit comme un dispositif bien adapté pour accompagner un continuum de professionnalisation progressive pendant la formation, assurant le lien entre la théorie et la pratique, mais aussi tout au long de la vie. Toutefois, il n'a pu démontrer que « la réflexivité dans les écrits du portfolio ne permet pas d'inférer la compétence » (Michaud, 2010, p. 218).

Des études se sont également intéressées à l'utilisation du portfolio dans le milieu scolaire auprès d'enseignants en exercice en contexte de supervision, d'évaluation de l'enseignement, d'autoévaluation ou de formation continue (FitzPatrick et Spiller, 2010; Pires Pereira et al., 2016; van der Schaaf et Stokking, 2008). Citons, entre autres, une étude de cas menée par des chercheurs portugais (Pires Pereira et al., 2016) qui documente l'utilisation d'un portfolio lors de l'intégration d'une formation continue offerte aux enseignants à l'éducation préscolaire. L'objectif étant de développer une pratique réflexive et de responsabiliser ces enseignants face à leur développement professionnel, les chercheurs reconnaissent

l'apport et la valeur ajoutée du portfolio pour le développement de la réflexivité. Au terme de la recherche, ils recommandent d'ailleurs l'intégration du portfolio à la formation à l'enseignement.

Toujours dans le contexte de la formation continue, FitzPatrick et Spiller (2010) se sont intéressés aux perceptions de huit enseignants de Nouvelle-Zélande vis-à-vis l'utilisation d'un portfolio et son évaluation tant formative que sommative. Ils ont analysé les portfolios des participants ainsi qu'une autoévaluation, sous forme de texte narratif, de l'expérience en soi. En conclusion, ils proposent que soit mis en place un portfolio professionnel faisant état des réalisations et répondant ainsi aux besoins en évaluation de l'institution, et un autre plus personnel et non évalué, donc plus près de la pratique réflexive où les enseignants pourraient faire état de leurs coups de cœur.

Quant à van der Schaaf et Stokking (2008), ils ont étudié la validité du portfolio utilisé comme modalité d'évaluation auprès de dix-huit enseignants néerlandais en exercice. Les dix-huit portfolios ont été évalués à l'aide d'une grille par six autres participants, soit un directeur d'école et cinq enseignants universitaires. Les résultats obtenus démontrent que les critères d'évaluation choisis doivent être cohérents entre eux. En conclusion, les chercheurs proposent d'étudier différents types de portfolios dans divers contextes afin de vérifier la pertinence des critères d'évaluation.

En somme, même si quelques études pertinentes en lien avec l'utilisation du portfolio en contexte de développement et d'évaluation de compétences professionnelles ont été recensées, il n'en demeure pas moins que les études sur le rôle même du portfolio dans le développement professionnel des futurs enseignants sont encore en chantier, comme le soulignent Karsenti et Collin (2012). De plus, peu de recherches se sont intéressées spécifiquement à la pertinence d'utiliser le portfolio en formation initiale des enseignants pour l'évaluation des compétences professionnelles.

1.8 Questions de la recherche

On peut dès lors se demander en quoi le portfolio est un outil pertinent pour l'évaluation des compétences professionnelles dans le contexte de la formation initiale des enseignants. Et surtout en quoi représente-t-il une valeur ajoutée par rapport aux autres modalités plus traditionnelles d'évaluation des apprentissages ?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme le définissent Fortin et Gagnon (2015), le cadre de référence présente les différents fondements théoriques ou conceptuels s'appuyant sur l'avancement des connaissances. Ainsi, dans ce chapitre, différents concepts seront explicités à partir des travaux de divers auteurs du domaine et situés dans un cadre propre à la formation à l'enseignement, soit : l'approche par compétences, la notion de compétence, l'évaluation des apprentissages et ses fonctions, ainsi que les différents types de portfolio. Finalement, ce chapitre fait état des recherches sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

Mais comme la plupart des programmes de formation actuels ont été définis dans un contexte d'approche par compétences, il importe d'en aborder d'emblée l'origine et de comprendre comment elle s'est développée au cours des dernières années.

2.1 Approche par compétences

C'est au début des années 70 que remontent les premiers travaux théoriques en lien avec l'approche par compétences (entre autres, ceux de Burns et Klingstedt, 1973; Howsam et Houston, 1972; et Schmieder, 1973), réalisés essentiellement dans une perspective de formation professionnelle. Tel que le rapporte Tremblay (1994), l'approche par compétences apparaît aux États-Unis dans la foulée de deux courants de pensée, témoignant des préoccupations des institutions postsecondaires. D'une part, la *minimum competency testing* émerge de l'agitation de la population américaine face aux mauvais résultats des étudiants du secondaire aux tests nationaux et aux examens d'admission postsecondaire. D'autre part, la *competency-based teacher education* prend naissance auprès de parents d'élèves qui croyaient que les faiblesses du système scolaire étaient dues en grande partie au manque de formation des enseignants, et ce, en lien avec leurs compétences professionnelles. Issue du taylorisme et de l'organisation du travail, la *competency based education* infiltre le système scolaire américain, avant de s'imposer dans le monde de l'éducation en Australie, puis en Europe (Boutin, 2004). L'approche par compétences émerge donc des attentes du monde de l'industrie qui souhaitait disposer d'une main-d'œuvre mieux formée, tout en rendant la formation plus efficace et moins dispendieuse. La conception pédagogique de ces formations est désormais axée sur le développement des compétences, la professionnalisation plutôt que sur l'acquisition de savoirs (Bosman et al., 2000). Comme le rapporte Tremblay (1990), les pionniers, comme

Cahn, Cohen, Read, Sunderland et d'autres, ont rapidement élargi les concepts de compétence professionnelle et de développement personnel et social à la notion de compétence humaine. Teintée au départ de behaviorisme et de cognitivisme, l'approche par compétences a subi plusieurs transformations dans le monde de l'éducation et a suscité de vifs débats (Boutin, 2004; Jonnaert, 2011; Le Boterf, 2018; Martineau, 2006). Au Québec, cette approche a été intégrée au niveau collégial à la fin des années 80 d'abord pour la formation professionnelle dans les programmes de formation, pour ensuite être développée pour l'enseignement général où la compétence s'est définie comme un état, une capacité à agir (Louis et al., 1996).

Par ailleurs, ce qui distingue l'approche par compétences de l'approche par objectifs réside entre autres dans le fait que les cibles d'enseignement ne sont plus de l'ordre de contenus à transmettre, mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par celui-ci (Jonnaert, 2002). Comme le soutient Guillemette (2021), « Dans une approche par compétences, [...] on n'acquiert pas des connaissances en elles-mêmes, mais on les construit dans l'action (ou la pratique guidée), dans la mobilisation et dans le développement des compétences ». Ainsi, l'approche par compétences s'appuie sur les résultats d'une analyse systématique de situations réelles de vie et de travail, soit des situations authentiques que l'étudiant affronte tout au long ainsi qu'à la fin de sa formation ce qui redonne un sens aux savoirs auxquels il n'a pas le choix de réfléchir (Steiner, 2016). Elle incite à l'apprentissage en situation active (Rey et al., 2003). Roegiers (2004) s'est intéressé au développement des compétences dans le contexte de l'école et a identifié trois objectifs qui peuvent être transférables en enseignement supérieur :

1. amener l'étudiant en fin de session et à la fin de sa formation à maîtriser les compétences visées selon le niveau attendu;
2. donner du sens aux apprentissages, en apprenant à l'étudiant à faire des liens entre les différentes situations vécues en plus d'y utiliser ses acquis;
3. certifier les acquis de l'étudiant en fonction de résolution de situations concrètes.

Une des principales caractéristiques de l'approche par compétences réside dans le fait que l'étudiant doit mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre des situations problèmes (Gerard, 2005), facilitant ainsi l'intégration de ses apprentissages. Dès lors, l'évaluation de ces compétences ne peut plus se faire par une suite d'apprentissages réussis ou non (Roegiers, 2004).

2.1.1 Notion de compétence

Selon l'époque et les auteurs, les conceptions et les caractéristiques de la notion de compétence sont nombreuses et différentes. Les propositions de définition ne manquent pas et il est facile de s'y perdre : qualité globale de la personne, intégration des savoirs, système de connaissances, capacité de transférer, etc. D'ailleurs, selon une métaphore d'Albert Jacquard (1987), compétence est un mot éponge : absorbant peu à peu les substances qu'il rencontre, le mot compétence s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient. Les chercheurs s'entendent pour dire que l'ambiguïté et la polysémie du concept même de la compétence ne permettent pas d'énoncer une définition globale et complète. L'état de la recherche actuelle n'assure pas la stabilité du concept et de la terminologie à utiliser, et la notion de compétence demeure donc floue (de Champlain, 2022; Jonnaert et al., 2015). Toutefois, dans une perspective de développement d'un cadre théorique relatif à une logique de compétences, Jonnaert et al. (2006) ont réalisé une analyse de différentes conceptions de la notion de compétence véhiculées par trois champs disciplinaires :

- a) didactique, pédagogie, curriculum;
- b) sociologie, psychologie du travail, psychologie cognitive;
- c) ergonomie, didactique professionnelle.

À partir d'une grille d'analyse (Jonnaert, 2002) où les critères et les sous-critères couvrent la dimension épistémologique, le noyau de la compétence, son ampleur, sa dynamique et sa finalité, les chercheurs en sont arrivés à une définition très générale, qui a d'ailleurs été entérinée par une étude exploratoire (Ayotte-Beaudet, 2013) :

La compétence est le résultat de la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. (Jonnaert et al., 2005, p. 674)

Perrenoud (1995) rappelle que, malgré le fait que les compétences puissent être décrites avec des mots, elles ne sont pas toujours identifiables. Il existe toutefois un certain consensus à savoir qu'une compétence n'est pas une addition de savoirs, mais plutôt la capacité de mettre en interaction divers savoirs et ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire dans différentes situations (Carbonneau et Legendre, 2002; Guillemette, 2021).

2.1.2 Caractéristiques de la compétence

Plusieurs auteurs (Jonnaert, 2002; Laurier, 2005; Le Boterf, 1994, 2002; Scallon, 2004; Tardif, 2006) ont dégagé des caractéristiques inhérentes à la notion de compétence. Tout d'abord, une compétence est en constante évolution dans le temps et se développe progressivement. Comme le souligne Le Boterf (2002), les compétences continuent à se perfectionner et à évoluer tout au long de la vie. « Une compétence se compose de plusieurs ressources qui sont constituées de savoirs, savoir-faire et d'attitudes, soit un réseau intégré [...] de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices » (Allal, 2002, p. 81). Ces composantes sont en relation et interagissent entre elles. L'élément intégrateur des ressources à mobiliser (savoirs, savoir-faire, stratégies, etc.) se définit par des situations complexes d'une même famille, qui doivent servir à inférer une compétence. Comme l'indique Le Boterf (1994, p. 17), « la compétence est de l'ordre du savoir mobiliser. Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise en jeu d'un répertoire de ressources ».

La compétence de l'étudiant suppose sa capacité à intégrer toutes ses ressources (Laurier, 2005). Cette combinaison de ressources permet à l'étudiant de faire face aux tâches complexes que le formateur lui propose. De plus, la compétence doit aussi être contextualisée pour permettre à l'étudiant de révéler sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires lorsqu'il est placé dans des situations complexes présentant des ressemblances (Scallon, 2004). Elle est indissociable de l'action et est souvent reliée à un problème à résoudre (Louis et Hensler, 2003), permettant ainsi à l'étudiant de donner un sens à ses apprentissages. En somme, la notion de compétence se définit comme un savoir-agir complexe, soit la possibilité et la capacité d'un étudiant à mobiliser toutes les ressources nécessaires pour réaliser des tâches complexes et significatives. Ces ressources devraient être transférables à des familles de situations regroupant plusieurs situations authentiques, et ce, tout au long de sa formation.

Derrière les nombreux débats qui entourent le concept de la compétence se retrouve un enjeu de taille : son évaluation. Considérant que la compétence est évolutive et présente diverses caractéristiques, l'évaluation dépend indéniablement des regards croisés de différents formateurs (LeBoterf, 1998) et de leurs propres définitions et conceptions de la compétence.

2.2 Évaluation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences

Considérant que l'évaluation des apprentissages est un processus qui consiste à porter un jugement sur la progression des apprentissages et sur le développement des compétences, il importe de préciser ses différentes fonctions. En 1971, Bloom et al. résumaient deux des fonctions de l'évaluation :

- une fonction de régulation des apprentissages, avec l'évaluation formative;
- une fonction de reconnaissance des acquis, avec l'évaluation sommative.

Quelques années plus tard, Scallon (2000, 2004) en définit une autre, soit l'évaluation certificative.

2.2.1 Fonctions de l'évaluation

La prochaine section définit et précise le sens des différentes fonctions de l'évaluation sur lesquelles s'appuie la présente recherche, soit formative, sommative et certificative.

2.2.1.1 Évaluation formative

Scallon (2000, p. 20) définit l'évaluation formative comme un « processus d'évaluation continue ayant comme objectif d'assurer la progression des individus dans une démarche d'apprentissage ou de formation ». Elle privilégie la régulation des apprentissages (Allal, 2007; Durand, 2021; Laveault, 1999) qu'Allal définit comme « une succession d'opérations visant à fixer un but et à orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (un *feedback*, une rétroaction), confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8). La rétroaction devient alors un soutien à l'apprentissage et permet à l'étudiant de progresser ou d'aller de l'avant (Lambert, Rossier et Daele, 2009). Selon Legendre (2005, p. 1193), la rétroaction consiste en une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements ». La rétroaction est donc une stratégie importante à privilégier par les formateurs (Fontaine, 2020) lors de la progression des apprentissages des étudiants. De façon générale, elle consiste en de l'information fournie à l'étudiant à propos de la réalisation des tâches d'apprentissage et d'évaluation, que celles-ci soient formelles ou informelles. Que ce soit sous la forme de commentaires, de suggestions ou de questions, la rétroaction amène l'étudiant à faire un retour sur « ses actions » (Fontaine, 2020, p. 36). Elle porte notamment sur les tâches réalisées, mais également sur les forces et les pistes d'amélioration possibles, ce qui contribuera à bonifier les apprentissages et le développement des compétences des étudiants.

Ainsi, souvent dans un contexte d'interaction, la rétroaction amène l'étudiant à faire une mise au point, à réfléchir sur ses processus d'apprentissage, à s'ajuster, et au besoin de s'autoréguler, lequel Bélair (2015) définit comme « un processus d'intériorisation en lien avec l'apprentissage » (p. 38). L'étudiant devient ainsi responsable de ses apprentissages et du développement de ses compétences (Blanvillain et Travnjak, 2019). La rétroaction est d'ailleurs considérée comme une des stratégies ayant le plus d'impact sur l'engagement et la réussite des étudiants (Evans, 2013; Hattie, 2008; Orsmond et al., 2013).

L'évaluation formative précise ce que l'étudiant maîtrise ou ne maîtrise pas et fait ressortir ses forces et ses faiblesses, et ce, en le situant dans le développement de ses compétences professionnelles (Laveault, 2021). En reconnaissant le droit à l'erreur, le formateur tient compte des difficultés rencontrées et des échecs, qui sont les « conditions premières de tout apprentissage » (de Champlain, 2011, p. 130). L'évaluation formative représente, pour le formateur, une occasion de prendre connaissance et de mesurer la progression des apprentissages pour mieux accompagner l'étudiant (Figari, 1994), pour le guider (Gremion et Méresse, 2022). Tardif (2006) l'associe à une démarche vidéographique, c'est-à-dire une démarche continue qui permet de capter toutes les traces des apprentissages.

2.2.1.2 Évaluation sommative

Quant à l'évaluation sommative, Figari (1994) l'associe au bilan des apprentissages, soit la reconnaissance des acquis. Elle permet de recueillir des traces des apprentissages (Tardif, 2017) et de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'étudiant à un moment donné, soit à la fin d'une séquence de cours (Allal, 2008). Elle met l'accent sur certains éléments de compétence en fonction des niveaux de maîtrise attendue (Campanale, 1997), que l'on retrouve aussi sous la forme de niveaux d'acquisition des compétences dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante (MEQ, 2020). De nombreuses modalités d'évaluation peuvent être utilisées dans une fonction sommative pour l'évaluation des compétences (Prégent et al., 2009). Comme l'évaluation sommative sert en quelque sorte à baliser les acquis (Shepard, 2006) en y associant une note ou une cote, Tardif (2017) reconnaît que cette fonction est plus traditionnelle et davantage utilisée dans le contexte des « formations structurées à partir d'un découpage des situations d'apprentissage par disciplines ou par objectifs » (p. 27). Néanmoins, il importe de rappeler que l'évaluation sommative ne se définit pas nécessairement comme la somme des acquis, mais plutôt comme « la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée » (Tardif, 2006, p. 101). Avec son analogie de la vidéo, Tardif l'associe à un « arrêt sur image ».

2.2.1.3 Évaluation certificative

Tout comme l'évaluation sommative, l'évaluation certificative vise à faire le bilan (Leroux, 2016) et à évaluer les compétences à la fin d'une étape : « Rigoureusement parlant, l'évaluation certificative consiste à certifier socialement [...] les effets d'une action menée et considérée comme achevée » (De Ketele, 2010, p. 26). Elle permet de porter un jugement (Gerard, 2013; Leroux, 2016), de certifier une ou des compétences (Maes et al., 2019). Cette certification s'accompagne d'une note qui situe l'étudiant sur une échelle quelconque – parfois en lettres, parfois en chiffre (Shepard, 2006) – attestant ainsi de façon formelle (Gremion et Méresse, 2022) le niveau de maîtrise de la ou des compétences (Scallon, 2004) à la fin d'une étape de la scolarité, par exemple à la fin d'une session ou à la fin d'une année scolaire ou bien même à la fin d'un programme (De Ketele, 2010). Tout comme pour l'évaluation sommative, les modalités pour l'évaluation certificative sont nombreuses et diversifiées. L'évaluation certificative « permet de rendre compte du parcours de formation de l'étudiant, c'est-à-dire de sa progression dans le développement graduel de chaque compétence » (Tardif, 2017, p. 28). Elle s'inscrit dans une logique de parcours, qui s'appuie sur des étapes de développement préalablement définies. De plus, elle sert à « la prise de décisions administratives » (Leroux et Bélair, 2015, p. 85) menant éventuellement à la diplomation.

Ces différentes fonctions de l'évaluation reposent sur des principes qui doivent prévaloir dans toute formation. Ces principes, tel que définis par Scallon (2004) et Tardif (2006), seront présentés dans la section suivante.

2.2.2 Principes en évaluation des compétences

Ainsi, dans les écrits, différents principes sont considérés comme essentiels et implicites à l'évaluation des compétences. Scallon (2004) présente les principes qui, selon lui, sous-tendent l'évaluation :

- Intégration de l'évaluation à l'apprentissage;
- Participation de l'étudiant;
- Utilisation d'instruments de qualité;
- Situations complexes et authentiques;
- Interactivité entre les acteurs;
- Importance du jugement *expert*, soit le jugement professionnel de l'enseignant.

Ce concept de jugement professionnel en évaluation été largement documenté depuis plus d'une décennie, et ce dans différents contextes (Maes, 2021, p. 64). Plusieurs auteurs le définissent comme un processus menant à la prise de décision et qui s'appuient sur diverses informations, soit des traces témoignant de la progression des apprentissages et du développement des compétences (Lafortune, 2006; Leroux et Bélair, 2015; Mottier Lopez et Allal, 2010)

Quant à Tardif (2006), il précise neuf principes qui doivent baliser l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences :

- Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement;
- Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources;
- Déterminer les ressources mobilisées et combinées;
- Déterminer les ressources mobilisables et combinables;
- Circonscrire les situations de déploiement des compétences;
- Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées;
- Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences;
- Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation ;
- Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation.

Scallon (2004) soutient que l'évaluation des apprentissages nécessite l'utilisation d'instruments de qualité, qui permettent de documenter le développement des compétences à partir de traces qui rendent compte de la progression des apprentissages (Tardif, 2006). En favorisant la participation des étudiants, ceux-ci deviennent autonomes et responsables du « déploiement » de leurs compétences tout au long de leur formation, et ce, dans le contexte de situations « authentiques », tant dans leurs cours universitaires que dans leurs stages (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Ainsi, en s'appuyant sur certains de ces principes, Tardif (2017) soutient que le portfolio se révèle être une modalité d'évaluation qui permettrait, tout au long et à la fin de la formation à l'enseignement, d'évaluer les compétences professionnelles des étudiants. Par ailleurs, dépendant de ses contextes d'utilisation, plus d'une fonction peut être associée au portfolio.

Dans la prochaine section de ce chapitre, le portfolio sera défini ainsi que les différents types et fonctions qui lui sont reconnus.

2.3 Portfolio

Étymologiquement, le terme portfolio vient de deux mots latins : *portare*, qui signifie porter, et *folium*, pour feuille de papier. Vers 1719, en italien, il désigne un étui pour transporter des documents non reliés, se rapprochant du terme anglais qui se traduit par un carton double pliant qui servait à renfermer des papiers.

Utilisé dans plusieurs domaines, tels l'architecture, le graphisme et les arts visuels, le portfolio sert habituellement à présenter les meilleures réalisations et à faire état de l'expertise de l'auteur (Eyssautier-Bavay, 2004; Scallon, 2004). Le portfolio fait son entrée dans le monde de l'éducation dans le domaine des langues, avant d'être intégré aux autres disciplines (Allal, 2002; Durand et Chouinard, 2012). Comme le souligne Bélair et Van Nieuwenhoven (2010), il existe en éducation plusieurs appellations associées au portfolio : dossier d'apprentissage (Goupil, 1998; Simon et Forgette-Giroux, 1994; Tardif, 2006), dossier d'études (Côté, 2009), dossier professionnel (Lévesque et Boisvert, 2001), dossier progressif (Bélair, 2002), e-portfolio (Barrett, 1994; McCowan et al., 2005), portefeuille de compétences (Aubret et Gilbert, 1994) et bien d'autres.

Les définitions associées au portfolio sont nombreuses et diversifiées. Elles varient en fonction du contexte dans lequel le portfolio est utilisé (Durand et Chouinard, 2012). Néanmoins, une définition commune s'en dégage, soit : une collection continue des travaux d'un étudiant démontrant ses réalisations et son évolution (Durand, 2011; Jalbert, 1997; Stiggins, 2008). Le portfolio peut donc être utilisé comme un recueil des travaux et de réalisations de l'étudiant, mais il peut aussi démontrer la progression des apprentissages à différents moments de la formation. Associé de près à l'évaluation authentique, il est décrit comme un processus facilitant la collecte et le partage de traces des apprentissages réalisés (Paulson et Paulson, 1994) qui doivent être appuyées par des réflexions (Poumay, 2017; Thibodeaux et al., 2020). Peu importe la fonction choisie, des auteurs affirment qu'il doit appartenir et être géré par l'étudiant (Andrus et al., 2017; Bélanger, 2009), être à son image et lui servir à ajouter des réflexions relativement à ses apprentissages (Barrett, 2000). Pour d'autres, le portfolio favorise avant tout la métacognition (Abrami et Barrett, 2005) permettant à l'étudiant de réfléchir à ses réalisations, tant sur le processus que sur les résultats, lesquelles peuvent ensuite être transférables dans la pratique (Morreale et al., 2017). Somme toute, le portfolio soutient la démarche d'autoévaluation amenant l'étudiant à être plus autonome et responsable de ses apprentissages (Jorro, 2000; Simon et Forgette-Giroux, 1994; Thibodeaux et al., 2020).

Or, comme le soutient Scallon (2004), les auteurs et les praticiens reconnaissent au portfolio plusieurs fonctions reliées à différents contextes, dont :

- le portfolio d'apprentissage;
- le portfolio de présentation;
- le portfolio d'évaluation;
- le portfolio de développement professionnel.

Weiss (2000) qualifie le portfolio de multifonctionnel. Dans le but de comprendre l'objet de la présente recherche, il importe de distinguer ces quatre types de portfolio.

2.3.1 Portfolio d'apprentissage

Certains auteurs, dont Simon et Forgette-Giroux (1994) considèrent le portfolio d'apprentissage comme un dossier d'apprentissage, auquel on attribue différentes fonctions.

2.3.1.1 Définition

Selon Simon et Forgette-Giroux (1994), le portfolio d'apprentissage est une collection significative et intégrée de travaux d'un étudiant illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines. Pour ces auteurs (p. 29), le dossier d'apprentissage est « un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève [l'étudiant] dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève [l'étudiant] et l'enseignante ou l'enseignant [la formatrice ou le formateur] à des fins d'évaluation ».

2.3.1.2 Fonctions du portfolio d'apprentissage

Le portfolio d'apprentissage indique ce qui est appris et en quoi c'est important (Goupil et Lusignan, 1993). Il permet donc de recueillir des informations pour déterminer le cheminement de l'apprentissage, les connaissances acquises et les compétences développées dans l'objectif d'en planifier les prochaines étapes (Dansereau, 2007), et ce, tout au long de la formation (Broyon, 2006). Il favorise l'autoévaluation (Leroux, 2010; Scallon, 2004) et accorde une grande place à la métacognition (Abrami et al., 2008). Bibeau (2006) le caractérise ainsi : « je travaille, j'apprends, je conserve » (p. 35). Le portfolio soutient ainsi le développement de plusieurs processus – tels l'anticipation, le contrôle et l'ajustement – qui mènent à l'autorégulation (Allal, 1999). En outre, il apparaît comme un déclencheur pour le dialogue avec les

formateurs, un outil de communication facilitant les échanges (Leroux, 2010; Scallon, 2004). Tardif (2006) soutient qu'il représente l'outil idéal pour l'évaluation des compétences.

2.3.2 Portfolio de présentation

Le portfolio de présentation est aussi reconnu par les auteurs (Durand et Chouinard, 2012; Jalbert, 1997; Michaud, 2010; Scallon, 2004) comme un instrument permettant l'évaluation des compétences, mais avec d'autres fonctions.

2.3.2.1 Définition

Le portfolio de présentation représente une collection de travaux sélectionnés afin de rendre compte des connaissances et du savoir-faire de l'étudiant dans une ou plusieurs disciplines. L'étudiant en partage la responsabilité avec le formateur (Jalbert, 1997).

2.3.2.2 Fonctions du portfolio de présentation

Selon Scallon (2004), ce type de portfolio permet à l'étudiant de donner des preuves de ses compétences et de son niveau de performance (Durand et Chouinard, 2012). L'étudiant est donc responsable de choisir ses meilleurs travaux et de les rassembler sous la forme de ce que Gosselin et Martin (2015) qualifient de porte-documents. Le fait même de discerner ses forces et ses faiblesses permet à l'étudiant de développer un esprit critique (Bousquet, 2006). Il doit néanmoins être capable de justifier ses choix et de s'autoévaluer (Michaud, 2010). Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, le portfolio de présentation peut servir tant à l'autoévaluation (Michaud, 2010) qu'à la certification à la fin de la formation (Gerard, 2008). Le portfolio de présentation exerce une influence positive sur la motivation de l'étudiant, souvent fier de ses réalisations (Farr et Tone, 1998). Il peut aussi être partie prenante d'un curriculum vitae pour la recherche d'un emploi (Berthiaume et Daele, 2010).

2.3.3 Portfolio d'évaluation

Quant au portfolio d'évaluation, il présente des traces permettant d'attester la maîtrise ou la non-maîtrise des compétences à la fin d'un parcours, comme l'expliquent plusieurs auteurs (Aubret et Gilbert, 1994; Bibeau, 2006; Jalbert, 1997; Mottier-Lopez et Allal, 2004; Poumay, 2017).

2.3.3.1 Définition

Le portfolio d'évaluation se définit comme une collection significative de travaux de l'étudiant, donnant un portrait de son cheminement au regard du développement de ses compétences et prenant forme dans le temps. Les travaux, choisis par l'étudiant, constituent des indices pertinents du développement de ses compétences (Doré et al., 2002) et permettent de faire le bilan de ses apprentissages (Jalbert, 1997; Mottier-Lopez et Allal, 2004). Aubret et Gilbert définissent le portfolio d'évaluation comme étant :

[...] une démarche caractérisée par un double processus d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales, et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées, de coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi et pour autrui, et de rechercher les « preuves » qui peuvent attester de leur réalité pour autrui dans la négociation sociale. (1994, p. 116)

2.3.3.2 Fonctions du portfolio d'évaluation

Le portfolio d'évaluation permet ainsi à l'étudiant de prendre conscience de ses compétences (Pirard et Lambert, 2015) et de se situer par rapport aux attentes du programme (Blanc, 2012). Il atteste et certifie la conformité aux standards fixés par l'institution (Bibeau, 2006). Ce type de portfolio est associé aux différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, soit sommative et même certificative (Eyssautier-Bavay, 2004).

2.3.4 Portfolio de développement professionnel

Dans un contexte professionnel, le portfolio se définit comme un support au développement continu des compétences, intégrant des réalisations et des réflexions témoignant des accomplissements réalisés pendant la formation.

2.3.4.1 Définition

Le portfolio de développement professionnel est une collection significative (Goupil, 1998), structurée, sélective et réflexive (Michaud, 2010) de réalisations qui témoignent des choix pédagogiques du futur enseignant et de leurs fondements. Le portfolio doit être à l'image de son auteur et comporter des exemples de réalisations concrètes et de réflexions personnelles (Bélanger, 2009).

2.3.4.2 Fonctions du portfolio de développement professionnel

Le portfolio de développement professionnel remplit trois fonctions essentielles en lien avec l'évaluation des apprentissages. D'abord, dans une fonction d'évaluation formative, le portfolio permet à l'étudiant de

poser un regard critique et de se questionner à la fois sur sa pratique professionnelle et sur le développement de ses compétences (Bélanger, 2009; Gresso et Lomicka, 1999; Lévesque et Boisvert, 2001; Runtz-Christan et Rouiller, 2006; Tardif, 2006). Grâce à cet outil, l'étudiant est en mesure de cibler les points forts et les points à améliorer de sa pratique d'enseignant (Desjardins, 2002) et de développer une démarche d'autoévaluation (Lacourse, 2013). Dans ce processus dynamique et continu, le portfolio de développement professionnel évolue constamment; l'étudiant doit y ajouter des éléments régulièrement pour témoigner de ses apprentissages et de ses expériences (Bélanger, 2009; Mullen et al., 2005; Wyatt III et Looper, 2004), tout en faisant le lien avec le développement de ses différentes compétences professionnelles. Cet outil devient par le fait même de nature sommative et certificative, permettant la prise en compte du produit et du processus de développement professionnel (Goupil et al., 1998). Dans un contexte d'approche par compétences, Allal (1999), Anderson et al. (1998), de même que Bélair et Van Nieuwenhoven (2010) soutiennent que le portfolio de développement professionnel peut être considéré comme un outil d'évaluation authentique, facilitant l'implication de l'étudiant dans la démarche d'évaluation de ses apprentissages. Qui plus est, dans une fonction d'orientation de carrière, le portfolio vise aussi à illustrer les accomplissements réalisés tout au long de la formation, notamment auprès d'employeurs potentiels (Bucheton, 2003). Perrenoud (1999) définit le portfolio de développement professionnel comme un support qui aide le futur enseignant et l'enseignant, au fil du temps, à apprendre de ses expériences professionnelles et à transformer ses pratiques chaque année.

C'est le portfolio de type « développement professionnel » qui est utilisé depuis plusieurs années tant dans la formation à l'enseignement que pendant la carrière enseignante, entre autres dans plusieurs états américains, en Nouvelle-Zélande et en Australie. L'intégration de ce type de portfolio a été documentée par plusieurs auteurs (Bullock et Hawk, 2010; Constantino et De Lorenzo, 2009; Goupil, 1998; Martin-Kniep, 1999; McLaughlin et Vogt, 1996, 1998; Wouters et Frenay, 2015) quant à ses avantages et ses différentes fonctions.

2.4 Synthèse des types de portfolio

Comme le soutiennent Michaud (2010) et Tochon (2015), de nombreuses institutions universitaires utilisent le portfolio pendant la formation à l'enseignement. Les auteurs soulèvent toutefois le fait qu'il existe des différences importantes entre les pays, les régions et entre les institutions quant au type de portfolio utilisé. Ils dénotent des variations, tant en ce qui concerne les visées mêmes de son utilisation que des fonctions d'évaluation qui y sont associées. Ce sont d'ailleurs ces nombreux usages qui ont amené

Bélaïr et Van Nieuwenhoven (2010) à développer une grille d'analyse pour le portfolio en tenant compte des critères de leur élaboration, des types d'indicateurs qui doivent l'accompagner et finalement de son rôle dans le contexte de l'apprentissage et de l'évaluation.

À cette étape, il apparaît essentiel d'avoir un portrait global des quatre types de portfolio présentés préalablement et qui sont généralement utilisés en formation à l'enseignement. Le tableau suivant (tableau 2.1) permet de synthétiser les caractéristiques de chaque type de portfolio en présentant ce qui devrait s'y retrouver, ce pour quoi il est utilisé, les objectifs, les moments privilégiés de son utilisation dans la formation, ainsi que les différentes fonctions qu'on lui reconnaît dans le contexte de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 2.1 Tableau synthèse des types de portfolio

| | Portfolio d'apprentissage | Portfolio de présentation | Portfolio d'évaluation | Portfolio de développement professionnel |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| Quoi (Contenu) | <ul style="list-style-type: none"> • Travaux • Réflexions | <ul style="list-style-type: none"> • Meilleurs travaux choisis par l'étudiant | <ul style="list-style-type: none"> • Travaux • Réflexions | <ul style="list-style-type: none"> • Travaux • Réflexions |
| Pourquoi (Objectifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Cheminement • Planification • Communication • Autorégulation | <ul style="list-style-type: none"> • Démonstration • Esprit critique • Présentation • Motivation | <ul style="list-style-type: none"> • Bilan • Attestation | <ul style="list-style-type: none"> • Regard critique • Autorégulation • Bilan |
| Quand (Durant la formation) | <ul style="list-style-type: none"> • Pendant • Fin | <ul style="list-style-type: none"> • Fin | <ul style="list-style-type: none"> • Fin | <ul style="list-style-type: none"> • Pendant • Fin • Après |
| Comment (Fonction) | <ul style="list-style-type: none"> • Formatif • Sommatif | <ul style="list-style-type: none"> • Certificatif | <ul style="list-style-type: none"> • Sommatif • Certificatif | <ul style="list-style-type: none"> • Formatif • Sommatif • Certificatif |

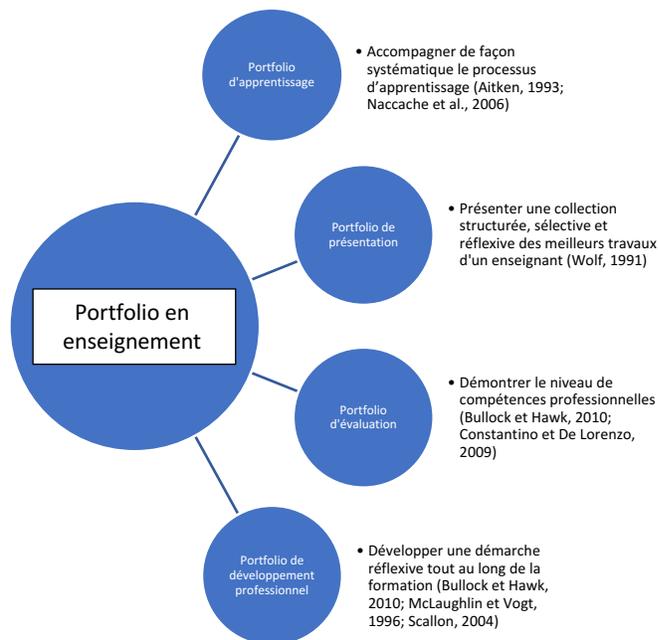
Cette synthèse facilitera l'identification des différents éléments qui caractériseront le type de portfolio qui fera l'objet de la présente étude. Or, peu importe le type de portfolio utilisé, il apparaît à la lumière du tableau 2.1, qu'il peut jouer un rôle en évaluation des apprentissages, que ce soit dans une fonction formative, sommative ou certificative. Il se présente comme « un instrument qui permet d'évaluer le niveau de compétence de l'[étudiant] au cours et au terme de l'apprentissage, de rendre compte de la

progression de l' [étudiant] à divers moments de l'apprentissage et, finalement, d'accroître la capacité d'autoévaluation de l' [étudiant] » (Leroux, 2010, p. 96).

Outre les quatre types de portfolio présentés à la section précédente, un autre type de portfolio s'est développé aux États-Unis à la fin des années 80 dans le contexte de la formation des enseignants : le *teaching portfolio*. Tel que le rapportent Lévesque et Boisvert (2001), on attribue à Shulman (1987) l'implantation et l'intégration du portfolio dans la formation à l'enseignement, puisqu'il se disait préoccupé par l'évaluation de l'enseignement et des enseignants.

Lévesque et Boisvert (2001) soutiennent que le portfolio en enseignement se définit aussi comme un outil accompagnant le futur enseignant à devenir un praticien réflexif (Bullock et Hawk, 2010; McLaughlin et Vogt, 1996; Scallon, 2004), à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses (Johnson et al., 2010) et à démontrer son niveau de compétences professionnelles (Bullock et Hawk, 2010; Constantino et De Lorenzo, 2009). Tout au long de la formation, le portfolio en enseignement offre au futur enseignant l'opportunité de faire des liens entre la théorie et la pratique (Lévesque et Boisvert, 2001), de s'autoévaluer (Aitken, 1993; Goupil, 1998; Lévesque et Boisvert, 2001), de s'approprier et de développer les compétences professionnelles attendues d'un enseignant (Lévesque et Boisvert, 2001). Ainsi, il accompagne de façon systématique le processus d'apprentissage (Aitken, 1993; Naccache et al., 2006) des futurs enseignants. Somme toute, le portfolio en enseignement rassemble toutes les autres fonctions du portfolio définies et présentées précédemment, tel que l'illustre la figure suivante (figure. 2.1).

Figure 2.1 Le portfolio en enseignement et les autres types de portfolio



Dans le cadre de cette thèse, et ce, en fonction du milieu de recherche choisi (voir la section 3.4), le type de portfolio étudié est un portfolio de développement professionnel, utilisé en formation initiale à l'enseignement.

2.5 Recherches sur le portfolio en formation à l'enseignement

À travers le monde, des recherches ont contribué à l'avancement des connaissances sur l'utilisation du portfolio en formation à l'enseignement. Sept études, réalisées dans des pays différents, ont été ciblées tout particulièrement parce qu'elles se sont intéressées au portfolio en ce qui a trait à l'évaluation des compétences. L'étude de Lewis et Gerbic (2012) fait le lien avec les fonctions formative et sommative de l'évaluation. Les deux autres recherches (Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013) ont étudié le portfolio utilisé comme un des outils d'évaluation pour la certification des futurs enseignants en Californie. Une étude menée au Québec (Lacourse et al., 2005) auprès d'étudiants en deuxième année de formation à l'enseignement s'est intéressée à la perception des étudiants du portfolio comme outil pouvant accompagner le développement professionnel dans une fonction formative et sommative. L'étude de Mogonea (2015), a quant à elle analysé le portfolio comme un outil pour l'évaluation sommative des compétences professionnelles des futurs enseignants. Plus récemment, les chercheurs de deux études menées au Québec (Monney et al., 2018; Petit et Bélisle, 2018) se sont intéressés à l'implantation d'un portfolio comme outil d'évaluation sommative dans les stages en formation initiale.

2.5.1 Étude de Lewis et Gerbic (2012)

D'abord, une étude menée en Nouvelle-Zélande en 2010 (Lewis et Gerbic, 2012) s'est intéressée à la contribution du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. L'étude a été réalisée auprès de deux cohortes d'étudiants. Le portfolio était utilisé pour démontrer le niveau de maîtrise attendu dans une fonction sommative, c'est-à-dire pour évaluer le produit fini, au moyen de différents artefacts. Dans cette même étude, le portfolio était aussi utilisé dans une fonction formative pour accompagner l'étudiant tout au long de sa formation, lui permettant de faire des liens théorie-pratique et de réfléchir au développement de ses compétences comme futur professionnel, à l'aide de la pratique réflexive.

Les résultats de cette étude démontrent que les étudiants comprennent bien l'apport du portfolio dans une fonction sommative, validant les niveaux de maîtrise atteints comme futurs enseignants. Ils le reconnaissent comme un outil d'évaluation authentique permettant de développer une pratique réflexive et autonome, entre autres à l'aide des différentes activités demandées dans le portfolio. Selon les étudiants, le portfolio est une valeur ajoutée pour l'embauche et facilitera leur insertion professionnelle. En conclusion, Lewis et Gerbic (2012) constatent que les étudiants perçoivent le portfolio comme un outil qui leur permet de bien se situer en ce qui a trait au développement de leurs compétences professionnelles tout au long de leur formation. Toutefois, ils soutiennent avoir de la difficulté à faire les liens dans leur portfolio entre les apprentissages et les compétences visées, soit sur le processus dans une fonction formative. Les chercheurs recommandent d'accorder plus d'importance à la démarche associée au portfolio qu'au produit final; de s'assurer qu'il y aura une rétroaction de la part des formateurs dès le début de l'intégration du portfolio, et ce, jusqu'à la fin de la formation; et d'encourager les étudiants à utiliser le portfolio comme un outil de métacognition à l'aide de la pratique réflexive.

2.5.2 Études de Okhremtchouk et al. (2009) et Okhremtchouk et al. (2013)

Une étude exploratoire américaine, menée en 2006-2007 par une équipe de chercheurs doctorants en éducation et un professeur-chercheur (Okhremtchouk et al., 2009), présente la perception de futurs enseignants du primaire et du secondaire (agriculture, anglais, arts, mathématiques, sciences et univers social/histoire) sur différents éléments du portfolio. Il faut savoir qu'en Californie, la certification de la formation à l'enseignement se fait à l'aide de trois types d'évaluation. L'un d'entre eux se nomme le PACT, soit le *Performance Assessment for California Teachers*. Il est composé d'un portfolio d'évaluation, documenté par des planifications de leçons, des réflexions, des travaux ainsi que des enregistrements

vidéo de séances d'enseignement, permettant l'évaluation des compétences professionnelles d'un futur enseignant au regard de la planification, de l'enseignement, de l'évaluation des apprentissages et de la pratique réflexive.

Les résultats obtenus ressemblent à ceux d'études antérieures, évoquant l'investissement en temps requis pour le portfolio qui génère, selon les étudiants, beaucoup de stress. Plus de 94 % (61 sur 65 étudiants) des participants qui ont répondu à la question portant sur leur vie personnelle rapportent que la préparation au PACT avait eu des répercussions sur leurs relations personnelles et la qualité de leur sommeil. Quant à ce qui a trait aux travaux universitaires, il apparaît que la préparation au PACT a eu pour plusieurs participants (42 sur 65 répondants) un impact négatif, provoquant stress et manque de temps. Toutefois, près de 66 % des répondants (43 sur 65 étudiants) trouvent que la préparation au PACT a eu un impact positif sur les pratiques pédagogiques qu'ils ont utilisées lors des stages. De plus, il en ressort que les futurs enseignants ne sont pas assez informés de ce que représente cet outil d'évaluation (le PACT) et de son potentiel dans leur formation. En conclusion, les chercheurs recommandent entre autres que les professeurs invités aient une vision globale de tous les outils d'évaluation utilisés pendant la formation incluant le PACT, afin de mieux préparer et accompagner les étudiants dans la réalisation de leur portfolio, qui est utilisé comme un des outils d'évaluation menant à la certification.

À la suite de cette étude, trois chercheurs (Okhremtchouk et al., 2013) ont réalisé une autre recherche sur le *Performance Assessment for California Teachers* (PACT), pour en vérifier l'impact sur la vie professionnelle, académique et personnelle de futurs enseignants au secondaire. À la suite de l'analyse du questionnaire, l'étude rapporte que les étudiants font état de l'impact de la préparation au PACT sur leurs apprentissages, leurs travaux universitaires et leur vie personnelle. Tel que démontré dans la précédente étude (Okhremtchouk et al., 2009), les étudiants soutiennent que la préparation au PACT est chronophage, en plus de représenter une source de stress importante. Toutefois, la majorité des étudiants déclarent que le PACT leur a permis de développer et consolider leurs compétences professionnelles en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques, la planification et la pratique réflexive, soit de devenir de meilleurs enseignants. En conclusion, les chercheurs recommandent : d'intégrer le PACT plus tôt dans la formation à l'enseignement, ce qui permettrait aux étudiants concernés de connaître et de prévoir ce qui sera nécessaire à l'évaluation de leurs compétences; d'assurer une évaluation des apprentissages rigoureuse et bien planifiée tout au long de la formation, facilitant ainsi le développement des compétences; de mettre en place des mécanismes de soutien pour accompagner les étudiants; et finalement de réévaluer

les échéanciers quant à l'élaboration et la remise du portfolio, et ce, dans un souci d'évaluation authentique.

2.5.3 Étude de Lacourse et al. (2005)

Au Québec, Lacourse et al. ont réalisé une étude en 2005 auprès d'étudiants inscrits en deuxième année à la formation à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke, au baccalauréat en enseignement secondaire comprenant quatre profils (français, univers social, mathématiques, sciences et technologie) ou au baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde au primaire et au secondaire. L'objectif de la recherche était de recueillir des données sur la perception des étudiants quant au portfolio, plus particulièrement en ce qui concerne l'analyse réflexive comme soutien au développement professionnel, l'écriture réflexive comme outil d'évaluation, le processus d'analyse en trois étapes, ainsi que l'autoévaluation.

En ce qui a trait à la perception des étudiants sur l'évaluation de leur portfolio, 17 des 20 sujets affirment que le portfolio soutient leur développement professionnel. À la question concernant l'évaluation des apprentissages relative au portfolio, la majorité des répondants (17/20) mentionne que l'évaluation du portfolio « favorise l'engagement, la motivation, l'amélioration des stagiaires et rend leur tâche plus significative » (p. 195). En conclusion, l'équipe de recherche soulève trois défis pour faire du portfolio un outil capable de soutenir le développement professionnel des futurs enseignants :

- s'assurer d'une concertation entre les formateurs qui encadrent les étudiants;
- s'assurer de l'apprentissage des éléments essentiels de ce que sont les situations d'apprentissage-enseignement;
- s'assurer du développement continu du portfolio et de la régulation de ses effets.

2.5.4 Étude de Mogonea (2015)

Plus récemment, Mogonea, une chercheuse roumaine, a vérifié le potentiel que représente le portfolio pour évaluer les compétences professionnelles des futurs enseignants. La recherche a été menée en 2015, auprès de 186 étudiants inscrits à la formation à l'enseignement, plus particulièrement pour l'enseignement de l'anglais (29 étudiants), du roumain (68 étudiants) et de l'agriculture, de l'horticulture et de la biologie (89 étudiants). Le portfolio est intégré à l'Université de Craiova tout au long des trois

années de la formation dans une fonction formative et est évalué en fin de parcours dans une fonction sommative.

Les résultats démontrent que 76 % des étudiants ont signifié que l'autoévaluation du portfolio est efficace pour évaluer leur niveau de compétences comme futur enseignant. Quant à son efficacité pour évaluer les compétences de leurs futurs élèves en salle de classe, 81 % des répondants ont confirmé qu'ils comptent utiliser le portfolio pour évaluer les connaissances et les compétences dans leur discipline lorsqu'ils seront enseignants. Près de 82 % ont affirmé que le portfolio leur a été utile tout au long de la formation.

Somme toute, il en ressort que les étudiants apprécient l'utilisation du portfolio comme soutien à la formation, car il leur permet de développer leur pratique réflexive, de collaborer avec leurs pairs, de bien connaître les niveaux de maîtrise attendue des compétences professionnelles, de s'autoévaluer, d'aller à leur rythme et d'être évalués autrement. En contrepartie, les étudiants trouvent que le portfolio est chronophage et déplorent le manque de rétroaction de la part des formateurs ainsi que le manque de clarté des critères d'évaluation pour le portfolio. En conclusion, la chercheuse soutient que le portfolio est une méthode d'évaluation alternative, efficiente pour vérifier le niveau des compétences professionnelles tout au long de la formation.

2.5.5 Étude de Petit et Bélisle (2018)

Au Québec, deux chercheurs de l'Université de Sherbrooke se sont intéressés à l'implantation d'un portfolio numérique dans deux programmes de formation à l'enseignement, un en enseignement au secondaire⁴ et un autre à l'enseignement supérieur. Implanté depuis plusieurs années dans cette formation en enseignement secondaire, le portfolio numérique a subi en 2016 des changements importants pour différentes raisons d'ordre technologique et organisationnelle. Ainsi, une transition a été faite, passant d'un portfolio utilisé davantage comme un outil d'évaluation par les superviseurs et peu apprécié des stagiaires, à un portfolio d'apprentissage favorisant l'autonomie et l'engagement des étudiants, et ce, pendant les quatre années de la formation. Il n'en demeure pas moins qu'il est demeuré un des outils d'évaluation utilisés par les superviseurs de stage.

⁴ Notons que seul le cas de la formation en enseignement secondaire sera retenu et étudié du fait de sa ressemblance avec le contexte de cette recherche doctorale.

Les résultats révèlent que seulement 25 % des étudiants sont vraiment intéressés à réaliser leur portfolio. Près de 50 % se disent insatisfaits de son utilisation et n'en voient pas la pertinence, peu d'entre eux (10 %) envisageant d'ailleurs de continuer leur portfolio une fois sur le marché du travail. Lors de la 2^e et la 3^e années de la formation, les étudiants disent investir peu de temps dans leur portfolio, plus de 50 % l'utilisant moins d'une fois par mois. Ils ne sont pas intéressés à bien maîtriser l'outil numérique en soi. Les étudiants considèrent donc le portfolio avant tout comme une exigence académique. Toutefois, quelques étudiants soutiennent qu'ils ont compris tardivement la pertinence du portfolio, soit à la fin de leur parcours, et que leur perception a changé au fil des années de la formation. Ils ont constaté que le portfolio leur permet de voir leur progression, leur « évolution » et qu'il pourrait leur être utile lors de l'embauche.

En conclusion, les chercheurs se questionnent sur le fait que les étudiants considèrent que le portfolio est centré sur le formateur (superviseur), qui l'utilise essentiellement comme un outil d'évaluation. Les chercheurs croient que les superviseurs n'ont pas une vision commune du portfolio et de la démarche réflexive qui y est associée, ce qui nuit à l'engagement et à la motivation des étudiants. Ils recommandent donc que soient revues à court terme la formation des superviseurs et les modalités d'accompagnement pour les étudiants.

2.5.6 Étude de Monney et al. (2018)

Une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Chicoutimi est impliquée depuis 2014 dans l'implantation d'un portfolio numérique dans les stages. Elles se sont intéressées au point de vue des enseignants associés et des superviseurs de stages pour vérifier trois éléments, soit :

- 1) les liens réalisés entre les cours et les stages par le biais du ePortfolio; 2) l'accompagnement offert par le SU [superviseur de stage] et l'EA [enseignant associé] pour faciliter la réflexion autour des liens; 3) les retombées du ePortfolio sur l'évaluation du stagiaire (Monney et al., 2018, p. 1).

L'étude a été réalisée dans le cadre du stage de la première année de la formation initiale en enseignement. Les étudiants devaient créer leur portfolio numérique pendant leur premier stage et y intégrer sept travaux, en lien avec une ou des compétences professionnelles. La collecte de données a été réalisée auprès des enseignants associés et des superviseurs de stage.

Les résultats font ressortir que le portfolio peut permettre de créer des liens entre les différents types de savoir, soit les liens théorie-pratique. Selon les enseignants associés, ces liens sont établis pour certains

cours, et plus facilement si ces derniers se déroulent à la même session que le stage. Toutefois, l'accompagnement nécessaire pour établir ces liens cours/stage semble problématique et peu compris, tant par les enseignants associés que les superviseurs. Les chercheuses recommandent de mettre en place un processus réflexif en trois temps, dans lequel les enseignants associés et les superviseurs interviendraient ensemble à la dernière étape pour questionner et ainsi favoriser une « compréhension commune de la situation » (p. 17). À la question sur l'accompagnement offert pour la démarche réflexive, plus de 50 % des enseignants associés (10/19) reconnaissent avoir commenté régulièrement les portfolios et que ces rétroactions, qui se veulent positives et constructives, les ont aidés à évaluer les stagiaires de façon formative. Quant aux superviseurs, la majorité d'entre eux se sentent limités par le fait de commenter les portfolios en ligne. Les chercheuses ont constaté que pour les superviseurs, le portfolio est un endroit pour déposer les travaux exigés plutôt qu'un outil pour développer une démarche réflexive, considérant que leurs attentes sont peut-être trop élevées pour des étudiants de 1^{ère} année. Les chercheuses proposent que dans le cadre du stage de première année, les attentes par rapport au portfolio et l'accompagnement soient revus, en tenant compte que les stagiaires sont tout simplement à l'étape de découvrir la profession et qu'ils « ne possèdent pas encore l'expertise pour mener une analyse réflexive de fond » (p. 17). Finalement, en ce qui a trait aux retombées du portfolio sur l'évaluation du stage, les résultats démontrent que les enseignants associés considèrent le portfolio comme un outil utile et pertinent pour les aider à porter un jugement final sur la réussite ou non du stage. En contrepartie, les superviseurs ne l'utilisent pas du tout à cette fin, car ils se fient davantage aux observations réalisées lors des supervisions que sur le contenu du portfolio. Afin que le portfolio soit mieux intégré dans la formation initiale et dans l'évaluation des stages, les chercheuses recommandent une révision à la fois du programme de formation et des fonctionnalités mêmes du portfolio, afin qu'il soit considéré davantage comme une source de discussion qui implique tous les acteurs, enseignants associés, superviseurs et étudiants, pour mieux accompagner ces derniers dans le développement de leurs compétences professionnelles, et ainsi favoriser la régulation et l'évaluation certificative.

2.6 Synthèse des recherches

En résumé, les recherches citées précédemment se sont intéressées à différentes fonctions de l'évaluation – soit formative, soit sommative – en étudiant les perceptions des étudiants par rapport au portfolio. Ainsi, dans les deux études sur le PACT (Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013), les chercheurs ont démontré que les étudiants considèrent le portfolio comme un outil d'évaluation authentique qui leur permet de développer et consolider leurs compétences professionnelles, malgré le fait qu'il soit

chronophage et une source de stress lors de l'évaluation finale. Aucune comparaison n'a été faite avec d'autres modalités d'évaluation plus traditionnelles utilisées lors de la formation à l'enseignement.

Les résultats de la recherche de Lewis et Gerbic (2012) vont dans le même sens. Les étudiants perçoivent le portfolio comme un outil utile au développement de leurs compétences professionnelles, qui permet d'avoir un portrait du niveau de maîtrise attendue pendant et à la fin de la formation. Ils comprennent bien l'utilité du produit, mais ils sont peu portés à se questionner sur le processus, sur la démarche même du portfolio. Les autres modalités d'évaluation de la formation ne font pas partie de cette étude.

Lacourse et al. (2005) rapportent que les étudiants considèrent que l'évaluation du portfolio est une tâche signifiante et motivante pour eux dans leur rôle de stagiaires. Le portfolio est associé davantage à une fonction formative et sommative, entre autres avec la présentation devant un jury.

Dans la recherche de Mogonea (2015), les résultats démontrent qu'encore une fois les étudiants sont favorables à l'utilisation du portfolio dans la formation à l'enseignement. Ils reconnaissent son utilité et son efficience pour vérifier les niveaux de maîtrise attendue de leurs compétences professionnelles. La chercheuse conclut en affirmant que le portfolio semble être une méthode d'évaluation alternative aux méthodes plus traditionnelles, mais la recherche comme telle n'en fait pas la preuve.

Malgré une implantation bien structurée pour réaliser un changement pour le portfolio, Petit et Bélisle (2018) ont constaté qu'il ne suffit pas de mettre en place des formations, des guides et des procéduriers pour que les différents acteurs s'y impliquent et s'engagent dans la démarche du portfolio. La raison d'être et l'intention pédagogique doivent être explicitées davantage aux étudiants et clarifiées auprès des formateurs.

Une étude menée par Monney et al. (2018) auprès des enseignants associés et des superviseurs de stage de première année conclut que les fonctions associées au portfolio peuvent différer d'un groupe à l'autre. Pour certains, il peut servir simplement à déposer des travaux, comme un produit final, tandis que pour d'autres, il devient un outil facilitant l'évaluation formative pour accompagner le développement des compétences professionnelles, et même pour consolider le jugement lors de l'évaluation finale du stage. Afin d'obtenir une vision commune sur l'intégration et les diverses fonctions du portfolio, les chercheuses recommandent que soient instaurées une concertation et une collaboration entre les différents acteurs de la formation initiale pour une révision de la formation.

Force est de constater qu'une seule de ces recherches (Monney et al., 2018) s'est intéressée au point de vue des formateurs qui encadrent et soutiennent les étudiants qui utilisent le portfolio pendant leur formation à l'enseignement. Les autres chercheurs se sont intéressés uniquement aux étudiants eux-mêmes, et ce, en fin de parcours universitaire, sauf pour l'étude de Petit et Bélisle (2018) qui a questionné les étudiants inscrits chaque année de la formation. L'étude de Mogonea (2015), quant à elle, soulève un questionnement intéressant, qu'elle n'a toutefois pas développé, en s'interrogeant sur la valeur ajoutée du portfolio comme outil d'évaluation par rapport aux autres modalités utilisées lors de la formation.

Les recherches présentées précédemment se sont intéressées au portfolio comme outil d'évaluation dans une fonction formative ou sommative. Dans notre recension des écrits et à notre connaissance, peu de recherches, sauf celle de Monney et al. (2018), se sont intéressées aussi à la fonction certificative de l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants. Or, il apparaît tout à propos de démontrer en quoi le portfolio peut soutenir les différentes fonctions de l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants.

2.7 Objectif général et objectifs spécifiques

Ainsi, l'objectif général de ce projet doctoral vise à comprendre en quoi le portfolio de développement professionnel en formation à l'enseignement peut soutenir à la fois l'évaluation formative, sommative et certificative des compétences professionnelles. Les objectifs spécifiques suivants sont proposés :

- Identifier comment est utilisé le portfolio de développement professionnel par les formateurs universitaires pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, soit formative, sommative et certificative;
- Identifier à partir des perceptions des étudiants, des formateurs universitaires et des intervenants des milieux de pratique, les avantages et les désavantages du portfolio de développement professionnel comme outil d'évaluation des compétences professionnelles, et ce, pour les différentes fonctions évaluatives, soit formative, sommative et certificative;
- Déterminer la valeur ajoutée du portfolio de développement professionnel en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation à l'enseignement.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre présente les choix méthodologiques effectués dans le cadre de cette thèse. Le type de recherche est abordé en première partie. Sont ensuite présentés les différentes méthodes et outils privilégiés pour la collecte et l'analyse de données, et ce, en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche. En fin de chapitre, les considérations éthiques et les critères de rigueur scientifique sont explicités.

3.1 Type de recherche

À cette étape, il importe de proposer une démarche méthodologique permettant de répondre aux objectifs spécifiques formulés. La majorité des recherches recensées dans le cadre de cette étude doctorale (Beck et al., 2005; Farrell, 2006; Lacourse et al., 2005; Lewis et Gerbic, 2012; Michaud, 2010; Mogonea, 2015; Nickel, 2013; Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013; Petit et Bélisle, 2018; Stierli et al., 2010) se sont limitées à étudier la perception des étudiants au regard du portfolio dans un contexte de formation à l'enseignement et en aucun temps le point de vue des formateurs impliqués dans la démarche n'a été considéré. Lacourse et al. (2005) ont par ailleurs souligné l'apport important que pourrait représenter la perception des formateurs universitaires qui sont impliqués dans la démarche du portfolio et l'analyse documentaire des portfolios des étudiants – avis que partagent Okhremtchouk et al. (2009) – entre autres pour vérifier et apprécier l'engagement des étudiants dans le processus. Seule l'étude de Monney et al. (2018) s'est intéressée au point de vue des enseignants associés et des superviseurs, mais seulement après le premier trimestre d'implantation, dans le cadre du premier stage de la formation.

Il apparaissait donc pertinent de vérifier la perception⁵ de davantage d'acteurs impliqués dans la démarche du portfolio, soient les étudiants, les enseignants associés, les formateurs universitaires et la direction de

⁵ Le concept de perception peut prendre différents sens. Girardet la définit comme la « compréhension construite par une personne au travers d'expériences sensorielles et cognitives d'objets, de personnes, d'environnements, de situations » (p. 2). Les jugements, les appréciations et les évaluations des participants sont parmi les éléments qui constituent la perception permettant ainsi de créer des liens entre les croyances et les expériences (Portelance, 2010).

programme. Dans cette optique, cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et interprétative : 1) qualitative, en ce sens qu'elle s'appuie sur les paroles des personnes impliquées dans la démarche de portfolio; 2) interprétative, puisqu'elle permet d'explorer et de comprendre en profondeur le phénomène que représente le portfolio, à partir des points de vue et des perceptions des participants, étudiants et formateurs universitaires qui ont utilisé ou « côtoyé » le portfolio pendant les quatre années de la formation à l'enseignement, soit dans leur milieu naturel (Denzin et Lincoln 1994, cités dans Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, la recherche s'appuie sur la réalité des participants et ils devraient s'y reconnaître avant tout (Savoie-Zajc, 2018).

Considérant que la recherche s'est déroulée dans un contexte naturel et qu'elle visait à investiguer en profondeur de façon systématique un phénomène, le choix de l'étude de cas – et plus spécifiquement dans le cadre de cette recherche, de l'étude multicas – a semblé opportun (Gagnon, 2012). L'étude de cas se définit comme :

une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin de tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes. (Roy, 2009, p. 206)

En éducation, cette stratégie de recherche est de plus en plus utilisée (Karsenti et Demers, 2018) et permet « de fournir des éléments nouveaux sur un sujet qui pourront fournir ou nuancer une théorie » (Collerette, dans Mucchielli, 2004, p. 92). Comme le rapporte Gagnon (2012), plusieurs auteurs se sont intéressés à définir et expliquer l'étude de cas. Parmi ceux qui sont les plus souvent cités, se retrouvent Merriam (1988), Stake (1995) et Yin (2003). Chacun de ces auteurs a sa propre posture épistémologique et présente des caractéristiques fort différentes de l'étude de cas. Selon Merriam, l'étude de cas se situe davantage dans une perspective interprétative tandis qu'à l'opposé, pour Yin, elle s'inscrit dans une perspective positiviste. Quant à Stake, l'étude de cas ne représente pas un choix méthodologique, mais un choix de l'objet à étudier (Karsenti et Demers, 2018).

Dans une démarche qualitative/interprétative, il apparaît que les quatre caractéristiques propres à l'approche de Merriam (1988) se rapprochent davantage des objectifs de la présente étude doctorale. Ainsi, l'étude de cas selon Merriam est spécifique, s'intéressant à un phénomène particulier, soit le portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement. Elle est descriptive, puisqu'elle permet de détailler minutieusement chaque cas, et heuristique, car elle mène

à une compréhension en profondeur du phénomène étudié. Finalement, l'étude de cas est inductive et favorise l'apparition de catégories, d'hypothèses et de généralisation (Anadón, 2006; Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1988).

Comme proposé par Lacourse et al. (2005) et Okhremtchouk et al. (2009), les points de vue de différents acteurs ont été étudiés afin d'établir une convergence entre les participants au sujet du portfolio. Ainsi, avec ces multiples facettes et interrelations, l'étude multicas semblait dès lors appropriée pour avoir une bonne représentation du phénomène qui était étudié (Merriam, 2009), permettant d'identifier des éléments récurrents parmi les cas choisis et de les comparer entre eux. De plus, Merriam (1988) soutient qu'en investiguant plusieurs cas, le potentiel de la généralisation augmente et celle-ci devenant, par le fait même, plus significative et convaincante. Elle est souvent utilisée par ailleurs dans « des recherches utilisant une approche inductive » (Collerette, dans Mucchielli, 2004, p. 92). L'étude multicas, qui est en quelque sorte une extension de l'étude de cas, se définit donc comme une démarche méthodologique en plusieurs étapes qui permet d'investiguer un phénomène en profondeur (Fortin, 1996).

3.2 Opérationnalisation de la démarche méthodologique

Plusieurs auteurs ont proposé des étapes pour réaliser une étude de cas. Le tableau 3.1 présente les étapes suggérées par Yin (2003), Stake (1995) et Merriam (1988).

Tableau 3.1. Schématisation des étapes de la démarche de l'étude de cas selon Yin, Stake et Merriam

| Yin (2003) | Skate (1995) | Merriam (1988) |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Planification• Collecte de données• Analyse de données | <ul style="list-style-type: none">• Préparation• Exécution• Analyse et validation des données | <ul style="list-style-type: none">• Préparation• Actualisation• Interprétation |

Ces trois modèles présentent des caractéristiques similaires pour certaines étapes. Toutefois, le modèle de Stake est utilisé davantage pour une étude de cas unique. Le modèle d'étude de cas sur lequel ce projet doctoral s'appuie, est inspiré plus particulièrement de celui de Merriam (1988). Ainsi, comme elle le propose, la problématique a été précisée à la première étape de préparation. À partir d'une recension des écrits, l'élaboration du cadre conceptuel a mené à la rédaction de l'objectif général et des objectifs

spécifiques, puis au choix de la démarche méthodologique, soit l'étude multicas. Après avoir défini le cas et les unités d'analyse, vient à la deuxième étape que Merriam nomme l'actualisation, la collecte de données, où chaque cas est traité individuellement avec l'utilisation de sources multiples, soit le questionnaire, l'entrevue et l'analyse documentaire, permettant ainsi de trianguler les données. Puis, à partir d'un texte narratif qui présente chaque cas en détails, une analyse approfondie de chacun des cas a permis d'interpréter les données (Merriam, 1988) en les catégorisant dans un premier temps individuellement. Tout comme le propose Merriam (1988), ces catégories devaient être en lien direct avec l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche, tout en s'appuyant sur le cadre de référence. Puis dans un deuxième temps, en comparant les cas entre eux, une analyse transversale a permis de faire des liens et de répondre aux objectifs de la recherche.

Il appert que l'étude de cas – et par le fait même, l'étude multicas – est une méthode de recherche exigeante et complexe (Merriam, 1988; Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2018; Stake, 1995; Yin, 2003). Il était important de s'assurer que la démarche soit rigoureuse sur le plan scientifique, et ce, à chacune des étapes. Ces dernières devaient être bien préparées, particulièrement celle de la collecte de données. Afin de limiter l'aspect subjectif de la recherche et de s'assurer que le critère de validité soit rempli (Savoie-Zajc, 2018), Merriam (1988) recommande de trianguler les sources de données et de s'assurer de bien définir l'environnement, soit de prendre en compte la réalité de la recherche. Des appuis méthodologiques se sont avérés nécessaires pour déterminer les choix méthodologiques.

3.3 Appuis méthodologiques

Au plan méthodologique, le devis de recherche s'appuie sur les sept études présentées dans le cadre de référence, soit celles de Lewis et Gerbic (2012), Okhremtchouk et al. (2009), Okhremtchouk et al. (2013), Lacourse et al. (2005), Mogonea (2015), Petit et Bélisle (2018) et Monney et al. (2018). Considérant que ces recherches sont très près de l'objet de la présente recherche et de son contexte, soit le portfolio et l'évaluation des compétences, et qu'elles ont été réalisées dans une démarche qualitative/interprétative, il semblait opportun de s'en inspirer pour faire des choix méthodologiques appropriés.

3.3.1 Étude de Lewis et Gerbic (2012)

Sur 56 étudiants inscrits à la formation à l'enseignement primaire en Nouvelle-Zélande et invités à participer à la recherche, 14 d'entre eux ont accepté de répondre aux questions au sujet de leurs perceptions quant à la valeur ajoutée du portfolio pour se préparer à la profession enseignante, pour

consolider leurs apprentissages et pour se trouver un emploi. Les chercheurs ont interrogé les étudiants lors d'entrevues de groupe et d'entrevues individuelles, qui se sont déroulées pendant deux sessions. Les résultats sont issus d'une analyse qualitative et interprétative qui s'appuie sur une logique inductive. À l'aide du logiciel *NVivo*, l'équipe de recherche a codé puis catégorisé les données, pour ensuite produire une première liste de nœuds, qui ont été regroupés avec les thématiques suivantes en lien avec l'utilisation du portfolio pendant la formation à l'enseignement : le défi technologique, la pratique réflexive, le lien théorie-pratique et le développement professionnel au fil du temps. L'étude de Lewis et Gerbic (2012) a comme point commun avec ce projet doctoral, l'objet de recherche, soit l'utilisation du portfolio dans le contexte de la formation initiale en enseignement primaire. Sur le plan méthodologique, un aspect a été retenu, soit l'entrevue individuelle semi-structurée pour la collecte de données.

3.3.2 Études de Okhremtchouk et al. (2009) et Okhremtchouk et al. (2013)

L'étude de 2009 a été réalisée auprès de 73 futurs enseignants du primaire ou du secondaire, sur une possibilité de 137 étudiants, à l'aide d'un questionnaire comprenant trois questions ouvertes et sept sous-questions. Les questions visaient à recueillir les perceptions des étudiants sur les effets découlant de leur préparation au PACT (*Performance Assessment for California Teachers*) sur :

1. leurs stratégies d'apprentissage;
2. leurs travaux universitaires;
3. leurs pratiques pédagogiques lors des stages;
4. la gestion de classe lors des stages;
5. leur vie personnelle.

Deux questions traitaient de l'implantation du PACT dans la formation, soit sur sa mise en place et le soutien offert aux étudiants. L'analyse des données a été effectuée en s'appuyant sur la théorie ancrée (Glaser, 1992), privilégiant davantage l'analyse qualitative.

Pour l'étude réalisée en 2013, 20 étudiants sur 36 en formation à l'enseignement au secondaire, profil anglais et sciences sociales, ont accepté de collaborer à la recherche. Deux outils de collecte de données ont été utilisés, dont le questionnaire élaboré et utilisé dans l'étude de 2006-2007 auquel une question a été ajoutée, demandant aux participants d'identifier une composante du portfolio qui a été bénéfique, selon eux, à leur formation à l'enseignement. Pour le deuxième outil, il a été demandé aux étudiants, avant la remise finale de leur portfolio, de s'autoévaluer. Ils ont utilisé les mêmes critères que les correcteurs

pour les compétences professionnelles en ce qui a trait à la planification pédagogique, aux pratiques et aux contenus pédagogiques, l'évaluation des apprentissages ainsi que la pratique réflexive. En s'appuyant encore une fois sur la théorie ancrée (Glaser, 1992), une analyse qualitative a été réalisée à partir de cette collecte de données. Parmi les éléments pris en compte pour appuyer le choix de ces deux études, soulignons l'intérêt des chercheurs Okhremtchouk et al. (2009, 2013) relatif à une meilleure compréhension des effets découlant de la préparation des étudiants à la remise finale de leur portfolio pour la diplomation, ainsi que l'utilisation d'un questionnaire à questions fermées et ouvertes. Dans leurs recommandations, les chercheurs proposent d'utiliser plusieurs questionnaires pendant la formation plutôt qu'un seul en fin de parcours, de réaliser la collecte de données auprès des formateurs universitaires incluant les professeurs invités, d'avoir recours à des entrevues afin de situer le contexte de certains commentaires, et d'en savoir davantage sur les perceptions des participants. Ainsi, pour la présente étude, il a été décidé d'utiliser un questionnaire à questions fermées et ouvertes ainsi que des entrevues pour recueillir les perceptions des participants.

3.3.3 Étude de Lacourse et al. (2005)

Dans l'étude de Lacourse et al. (2005), la collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire en deux parties, soit 12 questions fermées portant entre autres sur la démarche du portfolio, la réflexion et l'autoévaluation, et qui ont été répondues par 12 étudiants volontaires. En deuxième partie, cinq questions ouvertes auxquelles ont répondu 20 participants ont permis de recueillir les perceptions des étudiants. Une échelle de type qualitative à trois échelons a été choisie (très facilement, facilement et difficilement). Cette étude s'étant limitée à l'examen de la perception des étudiants, les chercheurs ont émis le souhait de pouvoir vérifier éventuellement les perceptions des formateurs, du moins pour ceux qui participent à l'évaluation du portfolio, ainsi que de faire une analyse de contenu des portfolios produits pour vérifier et apprécier la réflexion et l'engagement des étudiants dans le processus. Au plan méthodologique, plusieurs aspects de l'étude de Lacourse et al. (2005) ont été retenus soit :

- utiliser un questionnaire à questions fermées et ouvertes;
- analyser le contenu des portfolios;
- faire une collecte de données auprès des formateurs qui évaluent le portfolio.

3.3.4 Étude de Mogonea (2015)

La collecte de données a été réalisée, dans cette étude, à l'aide d'un questionnaire comprenant quatre questions fermées qui visaient entre autres à connaître l'opinion des étudiants sur :

1. l'efficacité de l'autoévaluation du portfolio pour évaluer leur niveau de compétences comme futur enseignant;
2. l'efficacité du portfolio pour évaluer les compétences de leurs futurs élèves en salle de classe;
3. l'utilité du portfolio tout au long de la formation;
4. le soutien du portfolio pour développer les compétences professionnelles en enseignement (prise de décisions, évaluation des apprentissages, élaboration de situations d'enseignement, gestion de classe, méthodes d'enseignement).

L'instrument de collecte de données comportait également deux questions ouvertes demandant d'identifier trois avantages et trois désavantages de l'utilisation du portfolio pour évaluer « la qualité des futurs enseignants », ce qui est en lien direct avec un des objectifs spécifiques de la présente recherche. Encore une fois, l'utilisation d'un questionnaire à questions fermées et ouvertes a servi à consolider un des choix méthodologiques de la présente étude.

3.3.5 Étude de Petit et Bélisle (2018)

Avec l'objectif de valider des changements importants au portfolio numérique, les chercheurs menant cette étude ont décidé d'utiliser un questionnaire électronique auprès des étudiants concernés. Il comprenait 23 questions fermées tirées de questionnaires déjà validés par des recherches antérieures et quelques questions ouvertes. Les questions portaient sur la perception du portfolio électronique, l'expérience d'apprentissage, ainsi que les perspectives d'utilisation future. Tous les étudiants du programme ont été sollicités (n= 458). Or, seulement 10 % d'entre eux ont répondu au questionnaire, soit 48 étudiants répartis sur chacune des années de la formation et dans chaque discipline (français, univers social, mathématiques, sciences et anglais langue seconde). Même si les participants à cette étude sont des étudiants en formation à l'enseignement secondaire, l'objet même de la recherche rejoint celui de cette étude doctorale, soit le portfolio dans une fonction d'apprentissage et d'évaluation. La collecte de données avec un questionnaire à questions fermées et ouvertes renforce le choix d'utiliser cet outil comme première étape pour recueillir les perceptions des étudiants.

3.3.6 Étude de Monney et al. (2018)

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire comprenant 17 questions divisées en quatre catégories : « le développement des compétences, les liens cours/stage, l'accompagnement et l'apport général du ePortfolio » (p. 11). Quelques questions ouvertes, à la fin du questionnaire, visaient à identifier les avantages et les difficultés d'utiliser le portfolio pour accompagner les stagiaires, ainsi que pour l'évaluation des apprentissages. 58 enseignants associés ont été sollicités pour répondre au questionnaire, mais seulement 19 d'entre eux ont accepté. Les mêmes questions ont été utilisées pour les deux entrevues de groupe, permettant de recueillir les perceptions des huit superviseurs qui ont participé volontairement à une ou l'autre de ces entrevues. Une analyse qualitative/interprétative des données a été réalisée à l'aide d'une analyse de contenu dans les deux cas. Outre l'objet d'étude qui est le même que la présente recherche doctorale, la collecte de données a été réalisée auprès de différentes catégories de participants. Ce choix d'interroger d'autres acteurs en plus des étudiants a appuyé le choix de vérifier, dans la présente étude, les perceptions auprès d'autres intervenants dans la formation à l'enseignement, soit des enseignants associés, des superviseurs de stage, des formateurs universitaires et la direction de programme.

En résumé, à l'exception de l'étude de Lewis et Gerbic (2012), toutes les études retenues ont privilégié l'utilisation d'un questionnaire avec des questions fermées et quelques questions ouvertes lors la collecte de données. Cet instrument a aussi été retenu pour recueillir dès le départ les perceptions des étudiants en ce qui a trait au portfolio et aux différentes fonctions de l'évaluation, et par le fait même pour identifier les points à vérifier lors des entrevues. Seules deux études (Lewis et Gerbic, 2012; Monney et al. 2018) ont utilisé l'entrevue de groupe. Dans le contexte de la présente recherche doctorale, il aurait été difficile de réunir plusieurs participants pour ce type d'entrevue puisque la collecte de données s'est déroulée pendant la dernière session de la formation, donc pendant le dernier stage, où leur agenda était déjà fort rempli. Finalement, une seule équipe de chercheurs (Lewis et Gerbic, 2012) a choisi d'interviewer les étudiants avec une entrevue individuelle, ce qui a été privilégié pour questionner les participants de façon plus pointue sur l'utilisation du portfolio par les formateurs universitaires, ainsi que sur ses avantages et désavantages pour évaluer les compétences. De plus, tout comme le recommandaient Okhremtchouk et al. (2009, 2013), le fait d'avoir recours à des entrevues a permis de situer le contexte de certains commentaires et d'en savoir davantage sur les perceptions des participants.

Somme toute, les choix méthodologiques des études antérieures répertoriées dans le domaine ont guidé notre décision d'utiliser différents instruments pour la collecte de données.

3.4 Milieu de l'étude

Étant donné que l'objet de l'étude concerne l'utilisation du portfolio de développement professionnel pour l'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement, l'environnement choisi devait être une université qui offre une formation pour les futurs enseignants s'appuyant sur un référentiel de compétences et qui demandent à ses étudiants de se constituer un portfolio. À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (EPEP), les étudiants doivent élaborer un portfolio de développement professionnel dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement. Une démarche d'implantation du portfolio de développement professionnel a été élaborée en septembre 2008 et est mise en œuvre depuis septembre 2009 par l'équipe du programme. Le portfolio est intégré dans le curriculum et supporté par deux cours siglés obligatoires d'un crédit chacun. Le premier cours, soit le DDM2655 Portfolio de développement professionnel et culturel I, était offert jusqu'en 2018 en deuxième année du baccalauréat, ce qui a été le cas des étudiantes qui ont participé à la présente étude⁶. Le deuxième cours « porteur » du portfolio est le DDM4655, Portfolio de développement professionnel et culturel II, qui est offert en dernière année, dernière session de la formation.

La formation initiale qui est offerte à l'UQAM s'appuie sur une approche-programme dont les cours et les stages réfèrent au référentiel québécois des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001). Considérant ces caractéristiques et considérant que l'accès y était facile, à titre de chargée de cours et doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, la collecte de données a été réalisée dans cette institution.

3.5 L'objet de l'étude : le portfolio de développement professionnel et culturel

Le portfolio de développement professionnel et culturel utilisé à l'EPEP à l'UQAM est présenté et analysé dans cette section à partir de la grille proposée par Bélair et Van Nieuwenhoven (2010) :

⁶ Ce cours est maintenant offert en première session de la première année du programme.

- Description du portfolio.
- Évaluation du portfolio en fonction des indicateurs d'une démarche d'évaluation dans un contexte :
 - de régulation, soit la pertinence, l'envergure et la cohérence;
 - de certification, soit la cohérence, la pertinence et la clarté.
- Appréciation par les utilisateurs de la clarté et de la précision de la démarche et de son évaluation, la faisabilité, la confiance et la transparence.
- Validation du portfolio comme outil d'évaluation authentique à partir de quatre niveaux d'analyse soit que le portfolio :
 - serve à l'autorégulation;
 - s'appuie sur le référentiel de compétences de la formation initiale à l'enseignement;
 - soit soutenu par différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
 - démontre le niveau de compétences de l'étudiant ainsi que sa capacité à en faire l'analyse.

3.5.1 Description du portfolio

Les visées du portfolio de développement professionnel au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM sont de :

- 1) favoriser le développement professionnel, représenter son identité professionnelle et sa démarche pédagogique, de manière continue, afin d'entre en mesure d'en faire la synthèse au terme de sa formation initiale;
- 2) favoriser une mise en relation et une intégration du savoir enseignant, mettre en évidence certains liens entre les apprentissages réalisés, les stages et les objectifs de formation et d'enseignement (les compétences professionnelles);
- 3) favoriser l'autonomie professionnelle, permettre la réflexion sur sa pratique et la prise de conscience de ses forces et de ses faiblesses en tant que futur enseignant afin de se fixer des objectifs personnels.

Le portfolio est numérique. Un éditeur de site Internet, tel [Jimdo](#) est utilisé pour sa création. Il est constitué d'une page d'accueil, de même que cinq rubriques obligatoires. D'autres rubriques peuvent être ajoutées au choix de l'étudiant.

Sur la page d'accueil, il est demandé à l'étudiant d'exprimer, sous forme d'une métaphore illustrée et commentée, ses valeurs éducatives. Il doit donc choisir et intégrer une métaphore ou une citation en lien avec l'éducation, ainsi qu'une illustration qui représente ce qui est exprimé dans la métaphore choisie. Dans un court texte (environ 100 mots), l'étudiant doit présenter au moins trois de ses valeurs éducatives tout en établissant des liens explicites avec la métaphore et l'illustration.

La première rubrique exigée concerne une page de présentation dans laquelle l'étudiant doit se présenter et décrire au moins trois de ses forces/talents ainsi qu'au moins trois intérêts/passions, appuyés par des photos ou des images libres de droit.

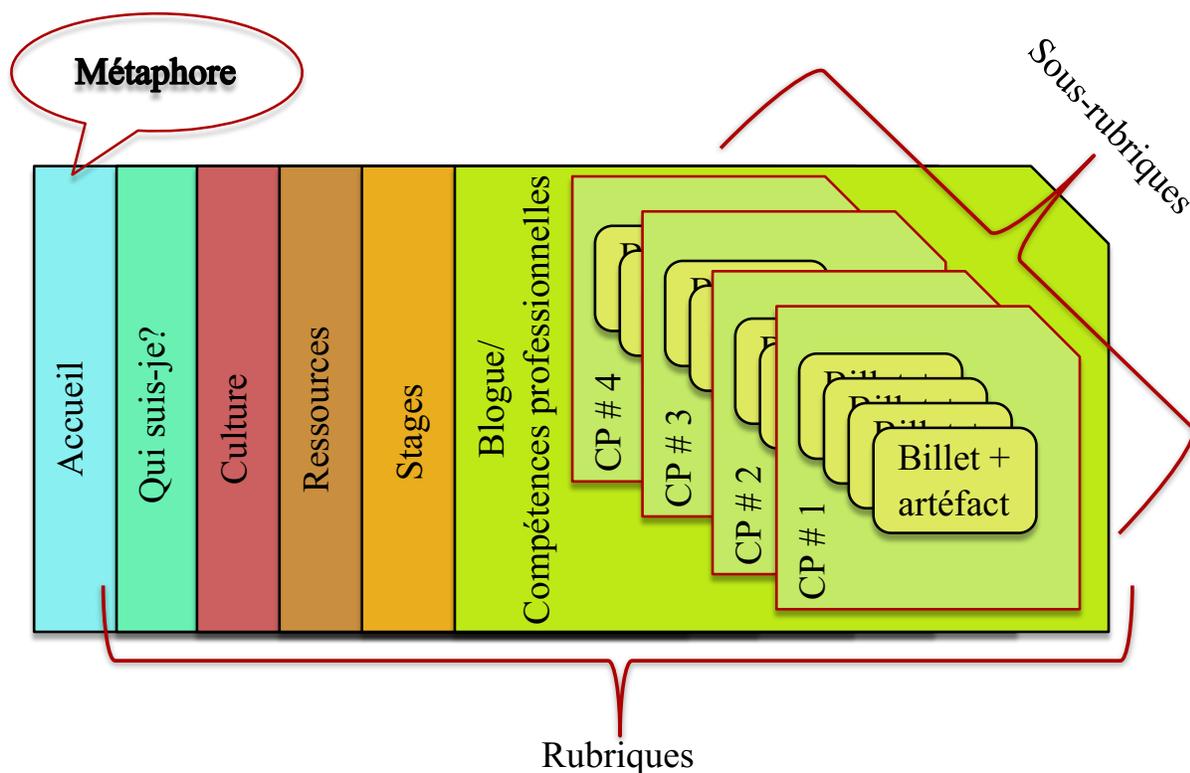
Dans le premier cours porteur du portfolio, soit le DDM2655, l'étudiant doit créer une deuxième rubrique obligatoire, soit la **Littérature jeunesse**. On doit y retrouver un minimum de cinq ouvrages ou collections avec une bibliographie commentée, les références complètes de l'ouvrage, un bref résumé ainsi qu'un court paragraphe établissant des liens avec le PFÉQ, décrivant une utilisation possible en classe du primaire ou de l'éducation préscolaire tout en identifiant le cycle auquel s'adresse l'activité proposée. Par ailleurs, à la fin du cours DDM4655, Portfolio de développement professionnel et culturel II, l'étudiant doit avoir intégré à la rubrique Ressources un minimum de 15 ouvrages ou collections selon les mêmes normes.

Une troisième rubrique obligatoire, celle de la **Culture**, doit être ajoutée dans le premier cours DDM2655. L'étudiant doit y présenter au minimum une activité culturelle incluant : le résumé de l'activité vécue durant la session (quoi, où, quand, avec qui, etc.) ainsi que des suggestions d'activités à transférer et à réaliser en salle de classe avec des élèves du préscolaire ou du primaire, en lien avec les éléments culturels et le programme de formation (compétences, progression des apprentissages). À la fin du cours DDM4655, l'étudiant doit avoir intégré au moins quatre activités culturelles selon ces consignes.

Une quatrième rubrique, celle des **Stages**, doit être ajoutée dans laquelle l'étudiant rédige un court texte dans lequel il fait un retour sur chacun de ses stages (incluant le stage IV). Il doit décrire brièvement le milieu dans lequel il a réalisé chaque stage (niveau, centre de service scolaire, école, ville, etc.) en précisant les caractéristiques du milieu et de la classe. L'étudiant doit y présenter aussi au moins une activité « coup de cœur » qu'il a vécue, incluant une description et des photos, tout en respectant les droits à l'image. Il peut aussi ajouter des informations additionnelles spécifiquement demandées par le superviseur de stage.

La dernière rubrique obligatoire se présente sous la forme d'un **Blogue** dans lequel l'étudiant doit déposer des billets et des artéfacts en établissant des liens explicites avec les compétences professionnelles, la théorie ou la pratique pour le cours DDM2655, tandis que pour le cours DDM4655, des liens doivent être clairement établis avec la théorie et la pratique. Les artéfacts soumis doivent contribuer explicitement à soutenir le propos de l'étudiant et/ou démontrer le développement de la ou des compétences choisies par rapport à son parcours professionnel. Ces billets peuvent être rédigés sous la forme d'un texte d'opinion, un micro-message, un billet anecdotique, un billet présentant un travail universitaire, etc. Trois billets sont exigés pour le premier cours DDM2655. Un minimum de trois billets par compétences est demandé avant de commencer le dernier cours du portfolio, DDM4655. Ceux-ci serviront d'artéfacts pour la rédaction de deux billets bilan pour le DDM4655, soit un sur les quatre compétences professionnelles les mieux maîtrisées et un autre sur les quatre compétences professionnelles les plus à travailler. Ces deux billets bilan permettent à l'étudiant de bien représenter son identité professionnelle. La figure suivante représente les rubriques obligatoires du portfolio pour les deux cours porteurs DDM2655 et DDM4655.

Figure 3.1 Rubriques obligatoires du portfolio



Somme toute, le portfolio mise autant sur la démarche réflexive sur laquelle s'appuie la formation initiale en enseignement que sur le produit réalisé en fonction des critères prescrits dans les deux cours du portfolio (DDM2655 et DDM4655).

3.5.2 Évaluation du portfolio

Dans l'élaboration de leur portfolio, les étudiants doivent répondre à des exigences qui sont évaluées telles qu'illustrées dans le tableau suivant (tableau 3.2) :

Tableau 3.2 Exigences des cours DDM2655 et DDM4655

| Exigences | |
|-----------|--|
| DDM2655 | <ul style="list-style-type: none"> • Créer un portfolio en ligne • Rédiger trois billets réflexifs en établissant des liens explicites avec les compétences professionnelles, la théorie ou la pratique • Compléter les rubriques : présentation, culture, littérature jeunesse • Créer la rubrique : stages |
| DDM4655 | <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un billet bilan sur les 4 compétences professionnelles les mieux maîtrisées et un billet bilan sur les 4 compétences professionnelles à travailler • Mettre à jour son portfolio et compléter les rubriques : culture, littérature jeunesse et stages • Présenter son identité professionnelle |

Le portfolio répond aux indicateurs d'une démarche d'évaluation en contexte de régulation, tel que proposés par Bélair et Van Nieuwenhoven (2010).

- Pertinence : l'étudiant doit faire des liens entre la théorie et la pratique dans les billets réflexifs et les billets bilans tout en justifiant là où il se situe dans le développement de ses compétences professionnelles.
- Envergure : l'étudiant doit intégrer de nombreuses traces variées à travers les différentes rubriques de son portfolio.
- Cohérence : des moments d'échange sont prévus dans les deux cours du portfolio (DDM2655 et DDM4655) entre les étudiants sous la forme d'évaluation par les pairs et de présentation. Toutefois, aucun suivi n'est assuré entre les deux cours auprès des étudiants, donc aucune rétroaction n'est faite en lien avec le portfolio.

Quant aux indicateurs d'une démarche d'évaluation en contexte de certification (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010), le portfolio à l'EPEP semble y satisfaire. Il est d'ailleurs le seul dispositif utilisé dans les deux cours porteurs (DDM2655 et DDM4655).

- Cohérence : l'ensemble des traces cumulées, de même que les billets rédigés dans le dernier cours du portfolio (DDM4655), permettent de comprendre la progression des apprentissages de l'étudiant tout en favorisant un jugement professionnel sur le niveau de maîtrise des compétences tel que présenté dans le référentiel (MEQ, 2001).
- Pertinence : l'étudiant doit s'autoévaluer pour justifier le choix des compétences professionnelles les mieux maîtrisées et celles les plus à travailler.
- Clarté : l'étudiant doit présenter son identité professionnelle à l'aide de son portfolio lors de la dernière séance du cours DDM4655, et ce, auprès de ses pairs et de l'enseignant.

L'évaluation certificative du portfolio est réalisée essentiellement par les enseignants des deux cours DDM2655 et DDM4655. Toutefois, les autres formateurs du programme, enseignants universitaires et superviseurs, peuvent consulter le portfolio, donner des rétroactions et l'utiliser pour le dépôt de certains travaux, mais ce n'est pas une pratique courante à l'EPEP.

3.5.3 Appréciation par les utilisateurs

Une troisième étape est essentielle selon Bélaïr et Van Nieuwenhoven (2010) « pour valider la mise en œuvre du dispositif et mesurer les éventuels écarts entre le projet et le réalisé » (p.173). Dès l'implantation du portfolio en 2009-2010, un questionnaire, élaboré par les enseignants qui offraient le cours DDM2655, a permis de collecter chaque année des données auprès des quatre cohortes du baccalauréat. Pour recueillir et analyser l'appréciation des utilisateurs, Bélaïr et Van Nieuwenhoven (2010) proposent les critères suivants :

- la clarté et la précision de la démarche et de son évaluation;
- la faisabilité;
- la confiance et la transparence.

Il importe de préciser que le questionnaire utilisé à l'EPEP n'a pas été rédigé en tenant compte de ces critères. Néanmoins, l'étude visait plusieurs objectifs, entre autres de comprendre la perception des

étudiants quant aux aspects positifs, aux difficultés rencontrées, de même qu'aux freins et aux besoins liés à l'élaboration d'un portfolio dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Les résultats de cette étude qui s'est déroulée pendant près de 10 ans, font ressortir que les avantages du portfolio sont importants pour les étudiants puisqu'il leur permet de garder des traces tout en les amenant à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles et le développement de leurs compétences. De plus, les étudiants souhaitent que le portfolio soit implanté de manière transversale dans les autres cours du programme, ce qui aurait, selon eux, des impacts positifs sur leur motivation et leur engagement. Quant à leurs besoins, les étudiants ont réclamé davantage d'accompagnement soit un soutien technique et rédactionnel dans l'élaboration de leur portfolio, entre autres dans une fonction formative avec des rétroactions de plusieurs enseignants du programme.

3.5.4 Validation du portfolio comme outil d'évaluation authentique

Bélaïr et Van Nieuwenhoven (2010) proposent quatre niveaux d'analyse pour déterminer si le portfolio peut être considéré comme un outil d'évaluation authentique, soit que le portfolio :

- serve à l'autorégulation;
- s'appuie sur le référentiel de compétences de la formation initiale à l'enseignement;
- soit soutenu par différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage;
- démontre le niveau de compétences de l'étudiant ainsi que sa capacité à en faire l'analyse.

Premièrement, le portfolio doit permettre l'autorégulation des apprentissages. À l'EPEP, le portfolio est géré par l'étudiant à partir de certaines consignes, mais c'est lui qui décide comment il l'organise. Il permet à l'étudiant de s'exprimer à travers le blogue sur ses propres apprentissages ainsi que de partager ses réflexions. Avec la page d'accueil et la rubrique **Présentation**, le portfolio lui permet de s'y identifier. De plus, les étudiants doivent évaluer un billet réflexif ou bien même le portfolio d'un pair dès le premier cours du portfolio (DDM2655).

Deuxièmement, le portfolio s'appuie sur le référentiel de compétences de la formation initiale à l'enseignement (MEQ, 2001). On y retrouve « des traces des apprentissages de même que des éléments de réflexion en soi inobservables, mais servant d'indices du développement de la compétence » (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010, p. 169). Le portfolio est donc « spécifique et propre » (p. 169) à chaque étudiant selon son vécu et ses expériences.

Troisièmement, la structure du portfolio à l'EPEP comporte à la fois des productions et des réflexions, permettant à l'étudiant de démontrer là où il se situe dans le développement de ses compétences professionnelles. Pendant les deux cours du portfolio, l'enseignant fournit à l'étudiant et ce, à des différents moments, des rétroactions constructives à partir de grilles d'évaluation descriptives qui contribuent à bonifier le portfolio et à encourager l'étudiant à s'y engager.

Finalement, le portfolio à l'EPEP laisse place à une démarche de coévaluation et d'autoévaluation qui s'appuient sur des critères d'évaluation connus à l'avance et explicités en classe. De plus, les différents types de billets réflexifs, les artéfacts ainsi que les rubriques obligatoires permettent à l'étudiant d'établir des liens explicites avec les compétences professionnelles et témoignent du développement de ses compétences.

3.6 Sélection des cas

Comme l'étude multicas repose entièrement sur la valeur de chacun des cas, la question du choix des cas demeure fondamentale pour assurer l'apport scientifique de la recherche (Merriam, 1988). La stratégie d'échantillonnage la plus appropriée et la plus efficace, selon Poupart et al. (1997), est alors non probabiliste, la forme la plus commune étant l'échantillon intentionnel. Un échantillon intentionnel se base sur le fait que le chercheur tente de découvrir et de comprendre et qu'il doit choisir un échantillon à partir duquel il peut apprendre le plus sur son problème de recherche (Merriam, 1988). Pour diverses contraintes et à cause des limites d'une recherche doctorale, la chercheuse a dû faire des choix dans la sélection de l'échantillon.

Les participants étaient donc des d'étudiants de l'UQAM inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en dernière année de formation, qui ont utilisé un portfolio de développement professionnel pendant toute leur formation. Chaque année, on retrouve dans ce programme approximativement 150 étudiants inscrits en dernière année de formation. Ainsi, 141 étudiants étaient inscrits en 4^e année de formation lors de la réalisation de cette étude, dont 94 % (133/141) étaient des femmes et 6 % (8/141) des hommes, lesquels étaient âgés entre 21 et 45 ans. Le recrutement a été fait parmi les sept groupes d'étudiants qui suivaient le cours siglé DDM4655, Portfolio de développement professionnel et culturel II, soit un cours obligatoire d'un crédit qui se donne à la dernière session de la formation initiale. Le projet doctoral a été présenté en salle de classe avec la

permission des formateurs. Les étudiants intéressés ont été invités à soumettre leur nom à la chercheuse par courrier électronique. Douze étudiantes ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche.

Roy (2003, p. 166) recommande de faire « un choix de cas exemplaires ou même exagérés [...] pour étudier ou illustrer un phénomène ». Pour sa part, Stake (2006) recommande pour l'étude multicas un minimum de quatre cas et un maximum de dix cas (p. 22).

Dans un premier temps, les douze étudiantes ont reçu par courriel un questionnaire portant sur la démarche de portfolio, qu'elles devaient compléter et retourner à la chercheuse. Par la suite, les douze étudiantes ont été rencontrées individuellement pendant environ une heure afin de présenter elles-mêmes leur portfolio à la chercheuse. Cet entretien a permis de vérifier leur engagement face à la démarche du portfolio de développement professionnel. Lors de cette rencontre, les douze participantes ont partagé des perceptions différentes à l'égard de la démarche de portfolio, tant dans leur propos que dans leur portfolio, ce qui a mené à la décision de les retenir toutes.

Outre les étudiantes elles-mêmes, leur enseignante⁷ du cours DDM4655, leur superviseur et leur enseignant associé du stage 4 ont également été invités à participer à l'étude. Le recours à une collecte de données auprès de ces divers acteurs a permis de favoriser l'émergence des différentes facettes de chaque cas (Yin, 2003), de mieux comprendre et interpréter les données recueillies (Stake, 1995) et de croiser les données (Merriam, 1988). Les sources de la collecte de données sont donc diversifiées et assurent d'avoir une représentation de plusieurs intervenants, soit l'ensemble des acteurs engagés dans l'évaluation des compétences du stagiaire, comme le recommandaient Lacourse et al. (2005) et Ohremtchouk et al. (2009).

En résumé, dans cette étude, chaque cas est composé des unités d'analyse suivantes :

- une étudiante inscrite en dernière année à la formation initiale en enseignement (baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire);
- l'enseignante responsable du cours siglé DDM4655 dans lequel l'étudiante était inscrite;
- la personne qui a assuré la supervision de son dernier stage, soit le stage 4;

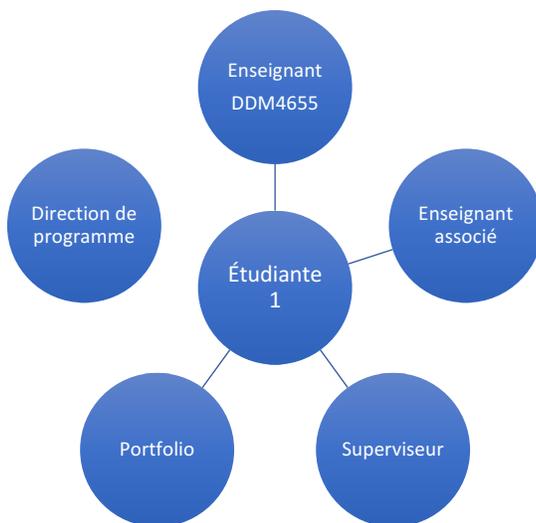
⁷ Toutes les enseignantes du cours DDM4655 Portfolio professionnel et culturel II sont des femmes. Le féminin sera donc utilisé dans la thèse.

- l'enseignant associé qui a encadré son dernier stage;
- son portfolio de développement professionnel complété.

Il a semblé par ailleurs opportun de considérer la participation de la direction du programme à cette collecte de données pour établir des liens entre chaque cas. Ainsi, des entrevues ont été réalisées avec la direction de l'EPEP, soit la directrice et la directrice-adjointe.

La figure suivante (figure 3.1) illustre les unités d'analyse constituant un cas.

Figure 3.2. Portrait des unités d'analyse constituant un cas



Ainsi, l'ensemble des participants à l'étude était initialement composé de :

- 12 étudiantes;
- 10 enseignants associés (deux se sont désistés en cours de projet);
- 8 superviseurs de stage;
- 4 formatrices du cours DDM4655;
- 2 membres de la direction de programme.

3.7 Instrumentation

L'instrumentation des recherches sur le portfolio, recensées jusqu'à maintenant (Chiptin et Simon, 2009; Dixon et al., 2005; Hartnell-Young et al., 2007; Lacourse et al., 2005; Lewis et Gerbic, 2012; Meeus et al., 2009; Michaud, 2010; Monney et al., 2018; Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013; Roy, 2008; Petit et Bélisle, 2018; van der Schaaf et Stokking, 2008; Vanhulle, 2005) se ressemblent. Le

questionnaire, l'entrevue individuelle ou de groupe, l'analyse de portfolio et le journal de bord font essentiellement partie des instruments qui ont servi pour la collecte de données dans les recherches recensées. Afin de bien comprendre le phénomène étudié et d'en faire une bonne représentation, Yin (2003) recommande de recourir à plusieurs sources d'information pour une étude de cas. Pour le présent projet de recherche, trois méthodes de collecte de données ont donc été utilisées : un questionnaire auprès des étudiants choisis; des entrevues individuelles avec les étudiants, les formateurs universitaires (enseignants du cours sur le portfolio et superviseurs de stage), les enseignants-associés et la direction du programme; et la consultation des portfolios de développement professionnel des étudiants. Le journal de bord de la chercheuse a servi de fil conducteur entre les différentes étapes de la collecte de données. Chacun de ces instruments est détaillé dans les sections qui suivent.

3.7.1 Questionnaire

La première méthode utilisée pour collecter les données est un questionnaire (Annexe A) pour les douze étudiantes identifiées comme constituant les cas. Il visait à répondre à un des objectifs spécifiques (OS2), soit d'identifier à partir des perceptions des étudiantes les avantages et les désavantages du portfolio de développement professionnel pour l'évaluation des compétences professionnelles. Cet outil est inspiré d'un questionnaire existant bâti et utilisé depuis 2009 par l'équipe responsable du portfolio de développement professionnel au programme du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAM. Il a permis d'établir un portrait des perceptions des étudiantes quant à l'utilisation du portfolio dans la formation universitaire. Ainsi, certaines questions ont été intégrées dans l'outil qui a été utilisé pour la collecte de données. Elles portent sur la perception des étudiantes quant à la définition du portfolio de développement professionnel, son utilité en formation à l'enseignement, les objectifs visés ainsi que ses avantages et désavantages. Deux questions ouvertes ont été ajoutées et ont permis d'en connaître davantage sur la perception des étudiantes en ce qui a trait à l'évaluation du portfolio dans une fonction formative, sommative et certificative; mais aussi pour connaître leur avis sur le portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles. Au total, le questionnaire comportait 10 questions. La durée de la passation était d'environ 20 minutes. Les données recueillies ont permis de préparer l'entrevue individuelle des cas ainsi que de préciser les questions à éclaircir.

3.7.2 Analyse documentaire du portfolio

Selon Sabourin (2003, p. 363), « l'analyse de contenu thématique permet d'envisager les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés ». Pour Merriam (1988, p. 125), les documents sont une

source de données fort pertinente pour l'étude de cas qui vient enrichir les données déjà recueillies. En ce sens, les portfolios des étudiantes ont représenté une source d'informations pertinente à analyser, permettant de répondre à un des objectifs spécifiques (OS1), soit d'identifier comment est utilisé le portfolio de développement professionnel par les formateurs universitaires en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages.

Une analyse approfondie des portfolios a été réalisée après le cours siglé DDM4655, soit à la toute fin de la formation initiale. Les portfolios étaient donc à ce moment complétés et évalués. On y a retrouvé des billets, des réflexions et des artefacts que chaque étudiante devait avoir déposés dans son portfolio tout au long de sa formation, en lien avec les compétences professionnelles du référentiel québécois (MEQ, 2001)⁸. Ces traces ont permis à la chercheuse de vérifier, entre autres, si le portfolio a été utilisé dans une fonction formative par l'étudiante, lui permettant de s'autoréguler ainsi que de relever l'utilisation du portfolio par d'autres formateurs universitaires dans une fonction sommative. Dans le cours DDM4655, les étudiants devaient déposer un bilan-synthèse pour les compétences professionnelles de la formation, sous la forme d'une autoévaluation. L'analyse des portfolios a permis de confirmer que ces bilans représentaient bien le niveau de maîtrise attendue en fin de formation, tel que défini dans le référentiel de compétences (MEQ, 2001). Une grille d'analyse (Annexe B) a permis de relever et de détailler les éléments de contenu à considérer pour chaque portfolio : les billets, les artefacts, les commentaires de collègues ou de formateurs universitaires, des travaux universitaires, d'autres types de documents, les dates de dépôt lorsque précisées, les liens avec les compétences professionnelles du référentiel (MEQ, 2001) ainsi qu'avec l'évaluation des compétences, soit formative, sommative et certificative.

De plus, pour chaque cas, le portfolio a permis de vérifier auprès du superviseur de stage et de l'enseignant-associé s'ils considèrent que le portfolio reflétait bien l'état du développement des compétences de l'étudiante comme ils l'ont perçu à l'aide des autres outils d'évaluation qu'ils ont utilisés pendant le stage.

⁸ À l'EPEP, une treizième compétence fait partie du programme de formation : S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle.

Cellard (1997) soutient que l'analyse documentaire se définit comme une méthode de collecte de données qui écarte, en partie, une influence éventuelle du chercheur sur le phénomène à l'étude, ici le portfolio de développement professionnel. Il a été ainsi plus facile d'en saisir les particularités, de formuler des explications plausibles et d'en faire une interprétation cohérente (Cellard, 1997).

3.7.3 Entrevues individuelles

Savoie-Zajc (2011, p. 295) considère l'entrevue comme : « un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit ». Dans une étude multicas, elle devient un moyen intéressant de recueillir les perceptions des différents participants (Merriam, 1988) au sujet du phénomène à l'étude. Yin (2003) la considère comme une des principales sources de données pour l'étude de cas. Quant au type d'entrevue, l'entrevue semi-dirigée offre une flexibilité au chercheur et permet des ajustements (Rubin et Rubin, 2005) que ne permet pas l'entrevue directive. Dans une démarche interprétative, elle :

(...) consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009, p. 340)

Selon De Ketele et Roegiers (1991), l'entrevue semi-dirigée comporte deux grands avantages : d'abord, les informations recueillies représentent davantage ce que la personne veut exprimer, car l'intervieweur lui permet de parler plus librement que dans une entrevue dirigée; ensuite, les informations sont recueillies plus rapidement que dans une entrevue non directive, car l'intervieweur réoriente l'entretien au besoin. Ainsi, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées avec les participants pour chacun des cas (étudiante, enseignante du cours sur le portfolio (DDM4655), superviseur du stage, enseignant associé et la direction de programme), ce qui a permis de répondre aux objectifs spécifiques :

- identifier l'utilisation qui est faite du portfolio par les formateurs universitaires en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages (OS1);
- identifier les avantages et les désavantages du portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles, et ce, pour les différentes fonctions évaluatives (OS2);
- déterminer la valeur ajoutée du portfolio en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation initiale en enseignement (OS3).

Plus précisément, les questions d'entrevues menées avec les étudiantes ont été inspirées grandement des réponses obtenues au questionnaire envoyé par courriel lors de la sélection des cas et qui avait été complété quelques semaines auparavant. Une question portait entre autres sur les avantages et les désavantages du portfolio. Pour les huit superviseurs et les dix enseignants associés, le portfolio de leur étudiante a servi, tel que mentionné précédemment, de déclencheur pour certaines questions. Ces entrevues ont été réalisées pendant une période de six semaines, en mai ou juin, avant la fin de l'année scolaire, soit juste après le stage des étudiantes. Ces entrevues ont été réalisées à partir de protocoles (Annexe C) et de guides d'entrevue (Annexe D) permettant d'établir à l'avance l'ordre des questions et les étapes de l'entretien, tout en demeurant flexible; ce qui a permis en outre d'assurer une constance d'une entrevue à l'autre, comme le soutient Savoie-Zajc (2018). Toutefois, certains points ont été ajoutés en séance afin d'éclaircir et de mieux comprendre les perceptions du participant (Gaudreau, 2011), entre autres en ce qui concerne leur propre définition de ce qu'est l'évaluation formative, sommative et certificative. Des éclaircissements ont été demandés séance tenante. Ainsi, 36 entrevues individuelles d'environ une heure (entre 30 et 75 minutes), pour un total de 30 heures, ont été enregistrées en audio avec la permission des participants et des notes manuscrites ont été prises afin de contrer tout ennui technique.

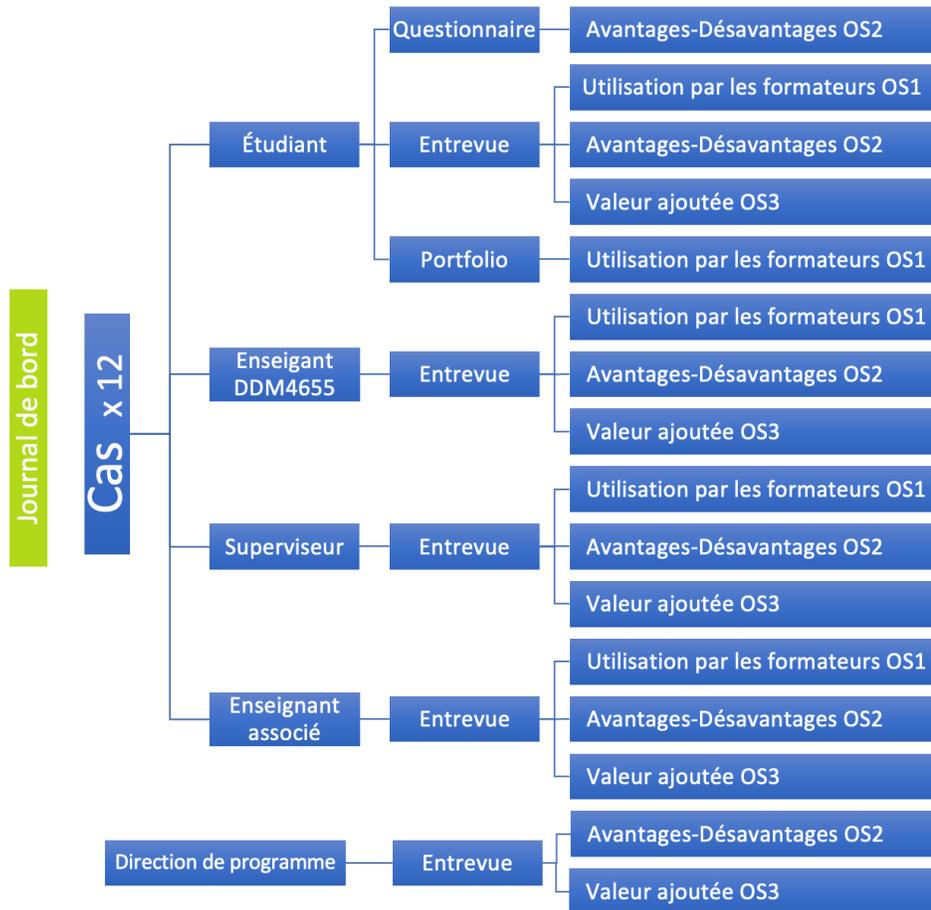
3.7.4 Journal de bord

En plus de toutes ces sources de données, un journal de bord a servi à la chercheuse pour consigner toutes les remarques pertinentes recueillies pendant la recherche. Comme précisé par Mucchielli (2004), le journal de bord devient en quelque sorte la mémoire vive de la recherche. Il importe donc, comme le suggère Deslauriers (1991), de prendre des notes méthodologiques qui permettront au chercheur de garder des traces du déroulement de la recherche ainsi que des notes théoriques représentant les efforts du chercheur pour trouver un sens, une cohérence aux données recueillies (Ménard, 1997). Le journal de bord était électronique, facilitant la prise de notes, la consultation ainsi que la sauvegarde des données. Ce journal a permis entre autres de reconstituer le climat lors des entrevues et les raisons justifiant l'ajout de questions, de dégager des incidents critiques et de faire ressortir toutes les influences théoriques et conceptuelles qui ont pu avoir un impact sur la chercheuse, tant dans la planification de la recherche que pendant l'interprétation des données (Savoie-Zajc, 2018).

3.7.5 Résumé de la collecte de données

Le tableau suivant (tableau 3.3) présente une récapitulation de la collecte de données par cas en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche.

Tableau 3.3 Résumé de la collecte de données



Il importe de préciser que le nombre d’enseignantes du cours DDM4655 s’est limité à quatre, étant donné que certaines étudiantes choisies faisaient partie du même groupe. De plus, seulement dix enseignants associés sur une possibilité de douze ont participé à la recherche; deux d’entre eux avaient accepté au départ, mais se sont désistés pour l’entrevue pour différentes raisons personnelles. Quant aux superviseurs de stage, le nombre a été relatif à la sélection des cas, mais les huit superviseurs qui encadraient au moins une des étudiantes participant à l’étude ont accepté de participer et ont été interviewés. Pour la direction de programme, la directrice du programme en EPEP ainsi que la directrice adjointe ont été interviewées.

Le tableau suivant (tableau 3.4) présente les différentes étapes de la collecte de données dans un ordre chronologique.

Tableau 3.4 Étapes chronologiques de la collecte de données

| Étapes | Échéancier |
|---|--------------------|
| Présentation du projet de recherche dans le cours DDM4655 | Janvier 2017 |
| Pré-sélection des 12 cas | Janvier 2017 |
| Questionnaire aux étudiants | Janvier 2017 |
| Sélection des 12 cas | Janvier 2017 |
| Entrevue individuelle avec les étudiants | Janvier-Avril 2017 |
| Entrevue individuelle avec les autres intervenants | Mai-Juin 2017 |
| Analyse des portfolios | Avril-Mai 2017 |

3.8 Stratégie d'analyse des données

Pour atteindre les objectifs spécifiques de ce projet de recherche, l'analyse des données a été réalisée en plusieurs étapes, soit une analyse en profondeur cas par cas suivie d'une analyse intercas qui a permis de comparer les cas entre eux.

3.8.1 Analyse en profondeur de chaque cas

Avant de débiter le processus d'analyse, l'ensemble des entrevues individuelles a été retranscrit. Ensuite, les données en format électronique – soient les réponses aux questionnaires, les verbatim des entrevues, les grilles d'analyse des portfolios et le journal de bord – ont été importées dans le logiciel *NVivo*. Ce logiciel a été privilégié, car ses possibilités et ses limites étaient déjà connues de la chercheuse. De plus, il convenait aux types de données à traiter, tout en étant facilement accessible à la chercheuse. L'utilisation de ce logiciel a facilité la sélection, le codage, la condensation et l'interprétation des données.

Dans un premier temps, l'analyse a été réalisée par cas, permettant d'aborder en profondeur (Merriam, 1988) chacun des cas. Ainsi, les données ont été analysées à l'aide d'une méthode d'analyse de contenu adaptée de la procédure proposée par Van der Maren (2004). Le tableau 3.5 présente les différentes étapes de la méthode d'analyse de contenu adoptée.

Tableau 3.5 Étapes de l'analyse de contenu (adaptée de Van der Maren, 2004)

| Étapes | En fonction de... |
|--|--|
| I. Relecture du cadre de référence | Problématique, concepts et objectifs spécifiques |
| II. Lecture du matériel recueilli | Entrevues, questions ouvertes du questionnaire, grilles d'analyse, journal de bord |
| III. Élaboration d'une liste préliminaire de codage | Cadre de référence |
| IV. Réalisation d'un codage partiel (deux cas) | Liste des codes |
| V. Réalisation du codage inverse (deux cas) | Codes et les extraits correspondants |
| VI. Établissement de la liste de codage finale | Liste préliminaire de codes et codes émergents des données |
| VII. Réalisation du codage de l'ensemble du matériel (douze cas) | Liste finale des codes |
| VIII. Réalisation du codage inverse de l'ensemble du matériel | Codes et les extraits correspondants Liste finale des codes |
| IX. Comparaison et condensation des codes | Codes et les extraits correspondants |

Tout d'abord, une liste préliminaire de codage a été établie à partir du cadre de référence (par exemple, types d'évaluation : formative, sommative, certificative des compétences). Dans un deuxième temps, une première lecture de tout le matériel recueilli a été effectuée. Après la relecture du matériel, un codage partiel a été réalisé pour un cas, avec les verbatim des entrevues individuelles (étudiante, enseignante DDM4655, superviseur, enseignant associé), les réponses au questionnaire et la grille d'analyse du portfolio. Les passages signifiants ont été identifiés. Ce processus permet, comme l'explique Van der Maren (2004), de faire émerger l'information à retenir et la dissocier du « bruit ».

Par la suite, dans un souci d'assurer la validité interne de la recherche, un procédé de codage inverse (Van der Maren, 2004) a été appliqué. Pour chaque code, un rapport de codage qui présente la liste des extraits du matériel codé qui lui sont associés a été produit. Cette étape a permis de vérifier la liste de codes déjà établie et de l'ajuster en fonction des nouveaux codes qui ont émergé et également de s'assurer de la pertinence des extraits codés pour chacun des codes. La même procédure d'analyse a été appliquée à un deuxième cas. Finalement, l'ensemble du matériel pour chaque cas a été codé avec la liste ajustée des codes. Au terme de ce processus de codage, la pertinence des extraits codés pour chacun des codes (codage inverse) a été vérifiée. Une fois le codage et la vérification terminés, la comparaison et la condensation des codes ont été effectuées.

La dernière phase consiste à faire « parler les données ». Tel que le mentionne Van der Maren (2004, p. 465), l'interprétation s'est effectuée en deux temps : « L'interprétation est donc d'abord réductrice, avant le traitement, pour être, après le traitement, créatrice par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats ». À cette étape, la fonction *Codage Matriciel*, disponible dans NVivo, a été fort utile pour comparer et croiser les données recueillies avec les questionnaires, les entrevues individuelles, les grilles d'analyse des portfolios et le journal de bord.

3.8.2 Analyse comparative des cas

Afin de faire ressortir les convergences et les divergences entre les cas, une analyse transversale a permis de comparer les douze cas entre eux et de faire ressortir les relations existantes entre les unités d'analyse (Collerette, 1996). Rondeau et Paillé (2016, p. 16) l'associent à « l'ensemble des catégories mises en relation, confrontées, regroupées ou scindées ». Cette analyse comparative a fait apparaître les convergences entre les cas, mais aussi ce qui les différencie. Comme le soutient Savoie-Zajc (2013, p. 18), l'analyse comparative « vise essentiellement à dégager le niveau de généralité d'un fait ».

3.9 Critères de rigueur de la recherche

La démarche méthodologique privilégiée dans cette étude répond aux critères méthodologiques de la recherche qualitative/interprétative tel qu'explicités par Savoie-Zajc (2018). Ainsi, la crédibilité de la recherche s'appuie sur la triangulation des données par l'utilisation d'une instrumentation variée, soit un questionnaire, l'entrevue semi-dirigée, l'analyse documentaire et le journal de bord. De plus, le fait que l'étudiante-chercheuse soit aussi chargée de cours et intervient dans les cours du portfolio (DDM2655 et DDM4655) depuis 2009 lui donne une « compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Quant à la transférabilité, celle-ci repose essentiellement sur une description détaillée des cas permettant aux lecteurs de la thèse de bien comprendre le contexte de la recherche et d'éventuellement valider le transfert possible dans leur propre milieu. Un troisième critère, soit la fiabilité, est assurée par la cohérence entre les questions de recherche énoncées dans la problématique, les concepts étudiés dans le cadre de référence qui ont menés à l'objectif général et aux objectifs spécifiques, et la démarche méthodologique choisie pour y répondre. Finalement, le critère de confirmation s'appuie sur la justification de la démarche choisie pour recueillir les données, réalisée de façon rigoureuse avec trois méthodes de collecte de données soit un questionnaire auprès des étudiants choisis, des entrevues individuelles avec les étudiants, les formateurs universitaires, les enseignants-associés et la direction du programme ainsi que la consultation des portfolios de développement professionnel des étudiants. Les

données recueillies ont ensuite été analysées judicieusement en plusieurs étapes, soit par une analyse de contenu en profondeur cas par cas, adaptée de la procédure proposée par Van der Maren (2004), suivie d'une analyse intercas qui a permis de comparer les cas entre eux et d'en dégager un niveau de généralité (Savoie-Zajc, 2013).

3.10 Considérations éthiques

L'échantillonnage non probabiliste a été constitué sur une base volontaire, en conformité avec les règles d'éthique propres aux recherches en éducation, soit avec un consentement libre, éclairé et continu (Hobeila, 2011). Ainsi, les participants ont été libres de participer ou non à la recherche. Par la suite, les différents éléments constituant la collecte de données leur ont été présentés. Dès le début, les participants ont été informés par écrit des objectifs de la recherche, ce qu'elle implique quant à leur participation, la durée de la recherche, les modalités de collecte de données et des mesures prises pour protéger la confidentialité des données.

Afin de respecter le cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains à l'UQAM, des formulaires de consentement ont été utilisés auprès des participants (Annexes E et F). Ainsi lors de la première rencontre, les participants (étudiants, formateurs universitaires, enseignants associés et direction de programme) ont été informés de leurs droits et ont signé le formulaire de consentement. Chaque participant a notamment été prévenu qu'il pouvait se retirer de la recherche en tout temps en avisant la chercheuse par écrit. Toutes les données recueillies ont été traitées de façon confidentielle et anonyme, comme le stipulent les règles de déontologie et le code d'éthique de la recherche en vigueur à l'UQAM. Ainsi, un code d'identification a été attribué à chaque participant, ne permettant pas de l'identifier. Toutes les données ont été sauvegardées de façon électronique sur un serveur sécurisé et seront conservées deux ans après la dernière publication. Elles demeurent accessibles uniquement par la chercheuse et les membres de son comité de direction.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES CAS

Les résultats de la thèse sont présentés en deux chapitres, l'analyse séparée de chacun des cas au chapitre 4 et l'analyse comparative des cas, principalement au chapitre 5. Ainsi, dans le présent chapitre, chaque cas⁹ est décrit selon la même structure, soit le portrait de l'étudiante et une brève description de son portfolio, sa perception de la démarche du portfolio, celle de son enseignant associé, celle de son superviseur de stage¹⁰, ainsi que celle de la formatrice du cours DDM4655 auquel l'étudiante était inscrite. Une synthèse conclut chaque cas. Finalement, les perceptions de la directrice et la codirectrice du programme de formation à l'enseignement terminent la présentation des cas. En fin de chapitre, une synthèse des caractéristiques des douze étudiantes et de leur portfolio permettra d'en savoir plus sur les cas. Finalement, la définition de ce qu'est un portfolio pour chaque participant sera présentée afin de mieux comprendre leurs perceptions.

4.1 Marie-Josée¹¹

4.1.1 Portrait de l'étudiante

Marie-Josée est étudiante au baccalauréat en 4^e année. Elle est âgée de 26 ans. Son enseignante associée (EA Marie-Josée) la décrit comme une personne ouverte et impliquée dans son stage, malgré certaines lacunes en gestion de classe. Elle souligne son intérêt quant à la profession enseignante et le goût qu'elle a d'en savoir plus à ce sujet. En contrepartie, sa superviseuse de stage (SUP Marie-Josée) soutient pour sa part qu'elle manque de confiance en soi et qu'elle est stressée et anxieuse vis-à-vis la gestion de classe. Elle souligne que cette problématique avec la gestion de classe avait déjà été relevée lors du stage 3. Toujours selon la superviseuse, Marie-Josée avait peine à reconnaître qu'elle avait un problème et semblait avoir de la difficulté à prendre du recul quant à ses pratiques; elle était donc peu capable de bien analyser la ou les situations. Malgré le fait qu'elle soit une fille « brillante et que tout ce qu'elle faisait, était d'une qualité extraordinaire », Marie-Josée n'était pas assez engagée. Sa superviseuse croit qu'elle

⁹ L'ordre de présentation des cas a été effectué de façon aléatoire.

¹⁰ Il importe de préciser que la majorité des superviseurs ont supervisé plus d'une étudiante, ce qui explique une certaine répétition dans les propos rapportés. C'est aussi le cas pour les formatrices du cours DDM4655.

¹¹ Les prénoms des étudiantes ont été changés afin de respecter l'anonymat.

souhaite réussir, mais qu'elle ne prend pas tous les moyens pour y arriver. En cours de session, Marie-Josée a appris qu'elle devrait reprendre son stage 4 l'année suivante.

Le portfolio de Marie-Josée est sobre, mais il témoigne bien de ses intérêts et de ses passions. On y retrouve plusieurs ressources, comme des sites web, des activités pédagogiques et des livres de littérature jeunesse. Dans le blogue, trois billets de différents types ont été rédigés et déposés pour chacune des compétences professionnelles avec un artéfact pour la majorité des billets, soit des vidéos, des extraits de travaux universitaires ou des références. En plus des rubriques exigées pour le cours du portfolio, Marie-Josée en a ajouté d'autres, comme *Ressources*, *Paroles d'enfants* et *Humour*. Son enseignante associée a survolé rapidement le portfolio de Marie-Josée, après que cette dernière lui ait proposé de le regarder. Elle a trouvé qu'il y avait beaucoup d'informations qui semblaient intéressantes, entre autres pour la littérature jeunesse et d'autres projets réalisés pendant la formation, mais qu'il y en avait trop pour s'y attarder, rendant le contenu très dense.

4.1.2 Perception de l'étudiante

Marie-Josée a élaboré son portfolio lors de ses deux dernières années de formation parce qu'elle avait plus de temps, plus de matériel et plus d'expériences comme suppléante. Pour elle, le portfolio sert à « présenter la personnalité de l'enseignante, ses accomplissements, ses priorités et ses valeurs », bref à se présenter « de manière globale ». Le portfolio lui a permis de cibler aussi ses forces et ses faiblesses, qui se sont révélées être les compétences qu'on lui avait recommandé de travailler à son stage 4. Quant aux ressources, le portfolio lui a été utile pour tout mettre dans un même endroit et mieux les organiser, comme des sites web qu'elle a pu regrouper et documenter. Marie-Josée souligne qu'elle compte bien relire plus tard différentes rubriques de son portfolio, comme celle qui porte sur les différents stages pour se rappeler ce qu'elle a vécu et constater le développement de ses compétences professionnelles. Elle note aussi la rubrique qu'elle a intitulée « Paroles d'enfants », qui lui permettra de collectionner tous les mots d'enfants qui la touche comme enseignante. De plus, elle accorde une grande importance à la rubrique **Culture** qui témoigne selon elle de la place que doit occuper la culture et la pluriethnicité dans la profession enseignante.

Pour Marie-Josée, le portfolio a été très utile pour mieux se connaître, ainsi que pour ses enseignants associés pendant ses trois derniers stages. En ce qui a trait aux parents, Marie-Josée leur a envoyé l'adresse de son portfolio lors de son dernier stage, dans sa lettre de présentation. Elle n'a toutefois eu aucun retour

de leur part. Elle croit aussi que le portfolio pourrait être un outil intéressant pour les directions d'école, qui les aiderait à « prendre des décisions » quant à l'embauche de personnel enseignant. Finalement, Marie-Josée considère que le portfolio qu'elle a réalisé pendant sa formation pourra éventuellement l'aider à guider ses élèves pour s'en créer un, ce qu'elle compte faire lorsqu'elle aura sa classe.

Marie-Josée soutient que les exigences pour le portfolio à la fin du baccalauréat l'ont beaucoup stressée, car elle trouvait qu'il y en avait trop. Elle souhaiterait qu'il y ait un minimum qui soit demandé et que les étudiants soient libres d'en ajouter ou pas. Néanmoins, elle précise que « c'est venu compléter ma personnalité, mon bac, je ne sais pas trop comment l'expliquer, mais je trouve que ça vient comme clore mon bac ».

Quant au lien avec l'évaluation des apprentissages, Marie-Josée souhaiterait que le portfolio soit davantage accessible aux autres étudiants dans les différents cours afin qu'ils puissent partager leurs réflexions, et par le fait même avoir une rétroaction, dans une fonction davantage *formative*. En ce qui a trait à la fonction *sommative* de l'évaluation, Marie-Josée croit que le portfolio pourrait être plus utilisé dans les cours pendant la formation, en y intégrant un billet ou un bilan des apprentissages réalisés, sur ce que les étudiants ont retenu du cours, plutôt que de faire, par exemple, des résumés de lecture qui seront vite oubliés. Elle rapporte avoir rédigé un billet entre autres dans son cours *Projets pédagogiques et ressources du milieu*, qui lui a permis de « présenter sa vision personnelle de l'enseignante héritière, critique et interprète d'objets de savoir et de culture » (compétence professionnelle 1). Elle estime que le portfolio ne pourrait en aucun cas être le seul outil d'évaluation utilisé pour la certification. Elle est d'avis qu'il est pertinent pour soutenir le développement des compétences professionnelles, mais qu'il doit être utilisé plutôt comme complément aux autres évaluations et à la formation pratique, soit aux stages.

4.1.3 Perception de l'enseignante associée

Pour l'enseignante associée de Marie-Josée, le portfolio peut « être utile pour garder des traces. C'est sûr qu'en formation, on [reçoit] beaucoup d'informations [...], on développe plein de choses; pour les unir, les garder, pour pouvoir les consulter facilement après. [...] C'est quelque chose qui va lui rester après ». Elle souligne que de pouvoir consulter le portfolio de Marie-Josée lui a permis de « mieux connaître l'étudiante, avec ses points forts et ses points à travailler », car elle croit que « c'est honnête d'avoir cette information-là en début de stage ». Elle ajoute que cela lui a aussi servi de partage d'idées :

À travers le portfolio, on peut avoir des nouvelles idées, des nouvelles activités, peut-être pas une mise à jour, mais c'est sûr que des fois il y a des nouvelles idées qui viennent, donc il y a une certaine mise à jour sur certaines choses aussi.

Néanmoins, elle a répété à plusieurs reprises que Marie-Josée y avait investi beaucoup de temps, en plus d'être en stage à temps plein et de planifier et réaliser des activités pour la classe. Elle en éprouvait même un certain malaise. À son avis, le portfolio nécessite trop de temps, ce qui n'est pas possible « dans la réalité » de la profession enseignante.

Dans une fonction d'évaluation *formative*, l'enseignante associée de Marie-Josée croit que le portfolio permet de « voir un peu de quoi l'étudiante est capable pour développer des activités » et d'en discuter avec elle, pour lui donner une certaine rétroaction, ce qu'elle a d'ailleurs pu faire. Toutefois, elle a des doutes quant à l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation *sommative* dans les autres cours et se questionne entre autres sur la faisabilité. Pour sa part, elle n'a pas utilisé le portfolio pour porter un jugement à la fin du stage de Marie-Josée; elle s'est plutôt servie d'autres outils d'évaluation, telles des grilles d'observation, ainsi que d'un cahier de planification. L'enseignante associée présente la même réticence que Marie-Josée pour l'évaluation *certificative*. Pour elle, le portfolio ne peut pas être le seul outil d'évaluation pour l'obtention du diplôme à la formation en enseignement.

4.1.4 Perception de la superviseure

La superviseure de Marie-Josée a consulté seulement la page de présentation du portfolio pour avoir une première impression de Marie-Josée. Elle a d'ailleurs été surprise de voir la différence entre la personnalité décrite dans le portfolio et celle de l'étudiante lors des supervisions; ce qu'elle avait lu ne « se reflétait pas dans la pratique ». À part cette utilisation, elle n'y voit aucun autre avantage. Elle soutient que « ça permet aux étudiants de préciser leur pensée. Moi je ne veux pas juste qu'ils précisent leur pensée, je veux qu'ils passent à l'action. Puis, dans ma tête, le stage, c'est de la formation pratique ». De plus, elle sait que les étudiants souhaitent

que le portfolio soit une synthèse de leur pensée pédagogique, qu'ils puissent exprimer des expériences sur des lectures, sur leurs stages, sur leurs réflexions, sur les compétences puis, qu'ils introduisent des billets, plein de liens qu'elles réussissent à faire avec chaque compétence. [...] mais ce que je sais c'est que c'est une énorme somme de travail pour les étudiants, et je trouve que de faire ça en même temps que le stage... à la fois, je comprends la logique, mais à la fois, je trouve que c'est très exigeant pour les étudiants.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, dans une fonction *formative*, la superviseure ne voit pas la pertinence de donner des rétroactions écrites sous la forme de commentaires dans le portfolio pour la formation pratique. « Ce n'est pas que je n'ai pas d'opinion, mais je n'ai pas le gout d'écrire sur ça. Il y a certaines choses que je n'ai pas le goût qu'elles soient diffusées sur la place publique ». Quant à la fonction *sommative*, elle met en doute l'utilisation du portfolio par les enseignants, professeurs et personnes chargées de cours, en faisant référence à leur liberté académique. Selon elle, on ne peut pas « imposer à un prof ou un chargé de cours de produire des documents qui vont dans le portfolio ». Pour sa part, elle n'a pas utilisé le portfolio pour évaluer le stage de Marie-Josée mais des grilles d'observation, le journal de bord et le cahier de planification de l'étudiante. Elle soutient qu'elle n'a vraiment pas le temps et l'énergie de consulter les portfolios, elle préfère s'attarder à la supervision comme telle.

Finalement, la superviseure de Marie-Josée semble d'accord à ce que le portfolio soit conditionnel pour l'obtention du diplôme, malgré le fait qu'il nécessite beaucoup de temps. Elle n'est pas certaine que ce soit une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation déjà utilisées dans la formation, mais elle trouve que c'est tout de même un travail intéressant qui permet aux étudiants de préciser leurs pensées.

4.1.5 Perception de l'enseignante du DDM4655¹²

Pour l'enseignante-chercheuse, le portfolio permet entre autres aux étudiants « de faire des liens avec les stages et les cours plus théoriques, de développer une pratique réflexive essentielle à l'enseignement ». C'est d'ailleurs ce que le portfolio de Marie-Josée témoigne, car plusieurs billets établissent des liens entre les cours et la formation pratique. Selon elle, le portfolio sert aussi à garder des traces du développement des compétences professionnelles et d'en faire le bilan à la fin de la formation. Elle constate néanmoins que peu d'étudiants s'efforcent de compléter leur portfolio tout au long de la formation et qu'ils y consacrent davantage de temps à la fin de la formation, comme l'a fait Marie-Josée. L'enseignante-chercheuse pense qu'il n'y a pas de désavantages comme tel, mais qu'il y a toutefois des inconvénients ou des limites, entre autres le temps qui doit y être investi. Les étudiants ne comprennent pas suffisamment

¹² Rappelons que la chercheuse est aussi une des enseignantes du cours DDM4655 Portfolio de développement professionnel et culturel II. Elle a enseigné à certaines étudiantes qui constituent un des cas de la présente étude, dont Marie-Josée.

bien en quoi il leur sera utile d'investir du temps dans leur portfolio et l'importance de bien planifier ce temps.

Pour l'évaluation des apprentissages, l'enseignante-chercheuse soutient qu'il serait intéressant que le portfolio soit intégré davantage dans les stages. Avec des rétroactions données par le superviseur et l'enseignant associé, il deviendrait un complément qui permettrait à l'étudiant de s'améliorer et de se réguler tout au long de sa formation. L'évaluation *formative* prendrait dès lors tout son sens. Dans le cours DDM4655, l'enseignante-chercheuse prend toujours le temps de faire une rétroaction aux étudiants sur les différents billets déposés dans leur portfolio ou avant la remise des billets bilan obligatoires. Dans le même sens, elle ajoute qu'il faudrait encourager davantage les étudiants à visiter le portfolio de leurs collègues et de faire par exemple des commentaires sur les billets de leurs pairs.

L'enseignante-chercheuse confirme que le portfolio a été presque essentiellement l'outil utilisé pour évaluer les compétences visées par le cours DDM4655, dans une fonction *sommative*. Ainsi, chaque portfolio doit rencontrer les exigences quant aux différentes rubriques pour que l'étudiant obtienne la note *Succès* au cours, ce qui a été le cas de Marie-Josée. L'enseignante-chercheuse sait que le portfolio est déjà intégré dans certains cours, mais à son avis il pourrait l'être davantage dans les différents cours du programme. Par exemple, pour un cours de didactique, peu importe la matière visée, l'étudiant pourrait déposer un travail ou un extrait d'un travail qui viendrait témoigner du développement de la ou des compétences visées par ce cours. Ce serait alors une vraie trace du développement de la compétence, et ce, pendant la formation.

Selon l'enseignante-chercheuse, dans un contexte d'approche-programme, le portfolio est déjà associé directement à une fonction *certificative*, puisque l'étudiant doit réussir les deux cours rattachés au portfolio, DDM2655 et DDM4655, pour obtenir son diplôme. Toutefois, afin que le portfolio soit reconnu par les étudiants et que ceux-ci y voient une valeur ajoutée à leur formation, elle croit qu'il doit faire partie intégrante de la formation et qu'il serait pertinent d'intégrer un cours porteur du portfolio à chaque année de la formation. De plus, même s'il s'agit d'une exigence académique, les étudiants doivent comprendre sa pertinence et son utilité. Somme toute, pour l'enseignante-chercheuse, le portfolio représente vraiment une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation que l'on retrouve pendant la formation. Il permet d'obtenir un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments de la formation. Il permet aux étudiants en fin de formation d'avoir un portrait global, un bilan du

développement de leurs compétences professionnelles, ce que ne permettent pas toujours les autres modalités d'évaluation.

4.1.6 Synthèse

Marie-Josée s'est investie dans son portfolio parce qu'elle y voyait un moyen de garder des traces de sa formation et du développement de ses compétences professionnelles. Elle y a même intégré de nouvelles rubriques pour retracer plus facilement les ressources qu'elle a découvertes tout au long de son baccalauréat, ce que son enseignante associée trouve intéressant puisque cela lui a permis, personnellement, de « se mettre à niveau » sur certains aspects de sa pratique. Malgré le fait que la superviseure et l'enseignante associée n'aient pas fourni de rétroaction à l'étudiante dans son portfolio, elles sont toutes deux d'avis que c'est un outil d'évaluation intéressant même si elles ne souhaitent pas l'utiliser pour porter un jugement à la fin du stage. Il leur a été utile à différents moments. Finalement, toutes les participantes de ce cas (Marie-Josée) reconnaissent la valeur ajoutée du portfolio aux autres modalités d'évaluation dans la formation, mais questionnent sa reconnaissance auprès des formateurs universitaires et des étudiants ainsi que sa faisabilité.

4.2 Élyse

4.2.1 Portrait de l'étudiante

Après avoir terminé un premier baccalauréat en communication, et travaillé quelques années comme professionnelle, Élyse a décidé de réorienter sa carrière et de devenir enseignante. Âgée de 32 ans, elle termine donc sa formation en enseignement, ce qui explique peut-être que son enseignante associée, Karine, l'ait considérée tout de suite comme une collègue plutôt qu'une stagiaire. Engagée à 100 % dans son stage, Élyse était même allée se présenter aux élèves, en plus d'aller passer trois journées en classe avant son pré-stage pour mieux les connaître. Dynamique, elle était déjà prête à s'investir et à réussir son stage, ce qu'a confirmé sa superviseure de stage.

Le portfolio de Élyse reflète bien sa personnalité. Femme réfléchie et engagée, elle a choisi comme métaphore une citation de Félix Leclerc : « Le cadeau d'une pensée est plus précieux que l'or ». D'ailleurs, plusieurs billets et références démontrent l'importance qu'elle accorde à la réflexion :

Les moments où je leur laissais un espace pour discuter, réfléchir et s'exprimer m'ont permis de découvrir une autre facette de mes élèves. Chaque fois, je terminais la discussion émerveillée en me disant qu'ils étaient réfléchis et que j'avais appris d'eux.

Son enseignante associée a trouvé le portfolio bien rempli; elle a été « étonnée de la quantité d'informations [que l'étudiante devait y déposer] et de la quantité de textes qu'elle devait écrire ». Le contenu du portfolio de Élyse reflète bien les exigences du cours DDM4655. Toutes les rubriques sont présentes et conformes aux attentes. On y retrouve trois billets par compétence et plusieurs artéfacts, qui sont en grande partie, des travaux qu'elle a réalisés pendant sa formation, ainsi que des réalisations de ses élèves. Dans la rubrique **Ressources**, elle a déposé des références à des sites web et quelques situations d'apprentissage et d'évaluation, mais rien d'autres qui dépassent les exigences. Bien que ce soit la seule page qu'elle ait consultée, la superviseure trouve que la page de présentation est brève, mais qu'elle permet d'avoir une première impression de sa personnalité, qui s'avère juste selon elle. Quant à la rubrique **Stages**, Élyse souligne qu'elle y a déposé seulement quelques extraits de ses rapports de stage; elle trouvait délicat et peu éthique d'en dire davantage au sujet des classes et des écoles où elle avait vécu ses stages.

4.2.2 Perception de l'étudiante

Pour Élyse, le portfolio représente une « façon de se présenter »; c'est aussi un outil facilitant « l'accessibilité à des travaux, à des opinions, à ce que je suis moi, mais à ce que j'ai fait aussi, mes réalisations aussi, pour moi et pour d'autres ». Elle y a même déposé son curriculum vitae, pour mieux se présenter : « Je trouve que mon expérience fait partie de moi, donc pour moi ça allait d'emblée ». Le portfolio lui apparaît utile pour les enseignants associés afin qu'ils puissent mieux connaître les stagiaires, leurs opinions et le développement de leurs compétences professionnelles. Toutefois, malgré le fait qu'ils semblent intéressés par le portfolio, ils n'ont pas réellement le temps de le consulter. Elle précise que dans son dernier stage, elle avait prévu le présenter à son enseignante associée, mais qu'elle a eu seulement quelques minutes pour le faire : « C'était très bref, j'ai vu quand même l'intérêt ». Elle a aussi communiqué son adresse de portfolio aux parents de la classe dans sa lettre de présentation, afin qu'ils aient une idée de qui elle était, mais elle n'a obtenu aucun retour de leur part. Élyse croit que le portfolio pourrait être utile aux enseignants universitaires, mais elle doute qu'ils l'utilisent vraiment. Par exemple, elle ne sait pas si la superviseure de stage l'a vraiment consulté. Néanmoins, elle considère que le portfolio est un outil de partage et d'échange. Elle était contente de donner son adresse de portfolio à trois enseignantes qui souhaitaient en savoir plus sur des activités qu'elle avait créées et réalisées pendant sa formation. Elle ne

compte toutefois pas utiliser son portfolio pour guider ses futurs élèves dans l'élaboration de leur propre portfolio; elle considère que le sien se définit davantage comme un outil de réflexion et que celui des élèves devrait viser l'atteinte d'objectifs différents.

Élyse s'est vraiment investie dans son portfolio pendant la dernière année du baccalauréat pour répondre aux exigences, car elle avoue avoir été réticente à la démarche au début de sa formation. Tout au long de sa formation, elle avait pris des notes dans un tableau pour se rappeler ce qu'elle voulait écrire. Le fait d'avoir tardé à le compléter a été difficile et elle a trouvé la tâche ardue : « j'ai regretté un peu de ne pas l'avoir fait depuis le début. Par contre, c'est vrai que nos expériences sont beaucoup plus pertinentes vers la fin. Nos opinions aussi, quoique j'aurais peut-être pu voir mon opinion changer aussi au fil du temps ». À son avis, les étudiants font déjà beaucoup d'analyses réflexives dans les autres cours, elle ne sentait pas « vraiment le besoin d'aller dans son portfolio pour en faire d'autres, tant que ce n'était pas obligatoire finalement ». Elle trouvait parfois qu'elle devait faire le bilan du bilan, que ça devenait un peu redondant. Elle ajoute que deux crédits c'est peu pour tout le temps investi, surtout comparé aux autres travaux de baccalauréat; pour elle, « c'est énorme! ».

À son avis, si le portfolio était davantage utilisé et consulté par les formateurs universitaires, cela ne serait pas nécessairement plus motivant pour les étudiants, mais cela les amènerait à élaborer un portfolio de qualité où ils déposeraient des travaux et leur opinion sur tel ou tel cours. Elle propose d'avoir une section blogue en lien avec les cours qui permettrait à l'enseignant d'aller voir « Est-ce que ça fonctionne? Est-ce qu'on est sur la bonne voie? Est-ce que nos réflexions sont pertinentes? Puis, après ça, ça pourrait nous aider à développer nos travaux dans chaque cours finalement ». Somme toute, le portfolio susciterait davantage de rétroactions, et ce, dans une fonction *formative*.

Quant aux évaluations *sommatives*, elle propose que les analyses réflexives et les travaux semblables à ceux exigés pour les cours du portfolio (DDM2655 et DDM4655) soient déposés directement dans le portfolio. « Ça prendrait beaucoup plus son sens », particulièrement dans les cours d'activités intégratrices. Dans une fonction *certificative*, elle comprend que le portfolio est directement relié à l'obtention du diplôme, puisque les cours du portfolio sont obligatoires et doivent être réussis. Toutefois, elle précise que, dans sa forme actuelle, le portfolio ne peut être le seul outil d'évaluation associé à la diplomation. Pour Élyse, le portfolio représente vraiment une valeur ajoutée pour l'évaluation des compétences professionnelles. Elle raconte que dans plusieurs cours de sa formation, l'enseignant a présenté les

compétences professionnelles à développer « dans le plan de cours, puis il n’y a jamais personne qui se soucie des compétences qu’on est censé développer dans ce cours-là », alors que dans le blogue du portfolio, elle considère qu’il faut vraiment réfléchir sur le niveau de développement des compétences :

Notre blogue qu’on écrit, est beaucoup plus en lien avec les compétences que les travaux faits dans un cours en particulier. Moi, je ne me concentre pas sur les compétences que je devais acquérir dans ce cours-là quand je fais le travail final. Je ne crois pas que les enseignants ne s’y rattachent non plus [...] je n’ai pas l’impression qu’on pense à ça.

À son avis, le portfolio donne vraiment un sens à la formation et au développement des compétences professionnelles.

4.2.3 Perception de l’enseignante associée

Pour l’enseignante associée de Élyse, le portfolio peut être utile pour les étudiants parce que cela les oblige à « aller s’informer davantage, à sortir un peu du cadre des cours probablement, donc d’aller lire des études, voir différentes approches pédagogiques ». Elle est aussi consciente qu’il pourrait être utile à l’enseignante associée qui voudrait se faire une idée d’ensemble sur la personnalité de la stagiaire, ce qu’elle n’a pas eu à faire pour Élyse. Quant à son contenu, l’enseignante associée sait qu’il y a les treize compétences professionnelles qui doivent être documentées, avec des références, des textes et des études pour démontrer que les étudiants ont bien intégré ces compétences. Les étudiants doivent aussi faire des liens, par exemple avec la littérature jeunesse, et intégrer des projets en lien avec les compétences professionnelles, par exemple celui réalisé par Élyse sur l’environnement. Néanmoins, elle trouve que les étudiants doivent y mettre beaucoup trop de temps; pour elle, cela ne reflète pas la réalité d’une enseignante. Elle a senti que pour Élyse c’était une charge de travail, « je ne sentais pas qu’elle était super motivée à faire ça. Je sentais vraiment que c’était une obligation que tu fais, mais que tu n’y prends pas tant plaisir. [...] De plus, parce qu’elle disait qu’elle devait présenter son portfolio à ses collègues, je sentais que c’était vraiment très, très angoissant pour elle parce que c’est quelque chose sur lequel elle travaillait depuis 4 ans ».

Dans le contexte de l’évaluation des apprentissages, l’enseignante associée croit que le portfolio pourrait être utile pour un étudiant pour aller plus loin dans le développement des compétences moins bien maîtrisées par exemple, en gestion de classe. Cela l’amènerait à pousser plus loin, à investiguer sur le sujet, à parfaire ses connaissances, à s’autoréguler en quelque sorte. Quant au portfolio comme outil d’évaluation dans une fonction *sommativ*e, elle trouve que le fait qu’il soit seulement évalué dans les cours

du portfolio est un non-sens et y voit plus ou moins d'intérêt. Elle suggère qu'il soit consulté par les formateurs universitaires pour consolider leur jugement, surtout auprès des étudiants qui maîtrisent plus ou moins certaines compétences. Toutefois, elle n'a pas ressenti le besoin de l'utiliser elle-même pour l'évaluation du stage de Élyse. Elle a utilisé des grilles d'observation et elle s'est appuyée beaucoup sur les discussions qu'elles ont eues toutes les deux. Elle soutient que le portfolio ne devrait pas être associé à la diplomation, car cela donnerait l'impression aux étudiants qu'ils doivent poursuivre la démarche après la formation et pour elle, ce n'est pas du tout réaliste. Elle trouve que le portfolio est une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, parce qu'il permet de garder des traces, de conserver des travaux, des recherches, des réflexions. « Je pense que c'est bon pour l'étudiant, des fois, de revenir en arrière ».

4.2.4 Perception de la superviseure

Comme pour tous les étudiants qu'elle supervise, la superviseure a consulté seulement la page de présentation du portfolio pour se faire une idée de qui était Élyse avant de la voir en stage. Elle n'a eu aucune surprise; sa personnalité était bien celle représentée dans le portfolio. La superviseure ne voit aucun autre avantage à regarder les portfolios. Elle préfère observer les étudiants dans l'action plutôt que lire leurs réflexions. Elle trouve qu'ils y investissent beaucoup trop de temps en plus de leurs stages et de tout le reste.

Dans une fonction *formative*, comme la superviseure de Élyse ne lit pas les portfolios, elle ne voit pas la pertinence de donner des rétroactions écrites dans le portfolio pour la formation pratique; elle préfère le faire de vive voix lors après les supervisions. De plus, elle émet des réticences quant à l'utilisation du portfolio par les formateurs universitaires pour donner une note. Pour avoir vécu elle-même l'imposition de corriger le portfolio il y a quelques années, elle croit qu'ils ne seront pas d'accord et ne voudront certainement pas s'y engager. Pour l'évaluation du stage, elle utilise seulement des grilles d'observation, le journal de bord et le cahier de planification de l'étudiante. Elle soutient qu'elle n'a vraiment pas le temps ni l'énergie de consulter les portfolios et qu'elle préfère s'attarder à la supervision comme telle. Même si elle est consciente du temps requis pour le portfolio, elle se dit d'accord à ce qu'il soit conditionnel à l'obtention du diplôme. Finalement, même si elle se questionne sur une possible valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation déjà utilisées dans la formation, elle admet que c'est tout de même un travail intéressant qui permet aux étudiants de préciser leurs pensées.

4.2.5 Perception de l'enseignante du cours DDM4655

Pour l'enseignante-chercheuse, le portfolio est un outil qui permet aux étudiants de garder des traces tout au long de leur formation. Ils peuvent ainsi mettre en pratique leur pratique réflexive en ce qui a trait au développement de leurs compétences professionnelles. Tout comme le souligne Élyse, elle croit qu'il prend alors tout son sens pendant et à la fin de la formation. Elle souhaiterait que les étudiants s'y investissent dès la première année, pendant le premier cours du portfolio, DDM2655, mais ce n'est pas vraiment la réalité. Peu d'étudiants décident de s'engager dans la démarche du portfolio, comme ce fut d'ailleurs le cas de Élyse. Les étudiants y voient une exigence académique qui nécessite beaucoup de temps et ils n'ont pas vraiment conscience de son utilité et de sa pertinence.

Quant à l'évaluation des apprentissages, l'enseignante-chercheuse souhaiterait qu'il soit intégré davantage dans les cours théoriques, mais aussi dans les stages. Avec des rétroactions données par les différents formateurs universitaires, le portfolio deviendrait un complément qui permettrait à l'étudiant de s'améliorer et de se réguler tout au long de sa formation. Une rétroaction, si minime soit-elle, est souvent une source de motivation et d'engagement, il serait bénéfique de favoriser aussi le partage entre les étudiants et de les encourager davantage à consulter et commenter le portfolio de leurs pairs.

Elle rappelle que dans le cours DDM4655, le portfolio doit rencontrer des exigences pour l'élaboration de plusieurs rubriques afin d'obtenir la note *Succès*, ce que Élyse a réussi sans problème. À l'avis de l'enseignante-chercheuse et de celui de Élyse, le portfolio devrait être intégré dans plusieurs cours du programme. L'enseignante-chercheuse croit tout de même que le portfolio représente vraiment une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation que l'on retrouve pendant la formation puisqu'il permet d'avoir un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments pendant la formation. Il sert aux étudiants en fin de formation pour avoir un portrait global, un bilan du développement de leurs compétences professionnelles, ce que ne permet pas toujours les autres modalités d'évaluation. Finalement, elle souligne que dans le contexte de l'approche-programme de la formation à l'enseignement, le portfolio est déjà associé à une fonction certificative, puisque l'étudiant doit réussir les deux cours rattachés au portfolio, DDM2655 et DDM4655, pour obtenir son diplôme.

4.2.6 Synthèse

Élyse a reconnu la pertinence du portfolio à la fin de son baccalauréat, bien qu'elle s'était peu engagée dans la démarche pendant sa formation. Elle a tout de même investi du temps dans sa dernière année afin

qu'il soit à son image et qu'il reflète bien sa personnalité. Son portfolio, par ailleurs, en témoigne. Tout comme son enseignante associée, elle trouve que c'est un outil intéressant qui permet de garder des traces et de partager des ressources avec des collègues. La superviseure de stage, l'enseignante-chercheuse et Élyse sont d'avis qu'il est aussi utile à l'étudiant pour consolider sa pensée et pour réfléchir aux différentes compétences professionnelles. Elles sont toutes d'accord pour dire que le portfolio représente une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, que c'est un « complément ». Comme le précise l'enseignante associée, « chaque étudiant est différent, mais je pense que le portfolio peut leur donner un petit coup de pouce pour justement bien s'aligner ».

4.3 Joëlle

4.3.1 Portrait de l'étudiante

Ingénieure de formation, Joëlle a décidé de « changer le monde » et de devenir enseignante, comme elle précise dans son portfolio. Âgée de 43 ans et mère de trois enfants, elle termine sa formation en enseignement et souhaite faire une différence auprès de ses futurs élèves. Son enseignante associée la décrit comme une personne « déterminée, très organisée, avec beaucoup d'idées et qui met des choses en place. Elle s'est vite intégrée au milieu et elle a été très appréciée dans notre équipe. Donc, c'est une étudiante qui était prête à se lancer en carrière ». Curieuse de nature, elle posait beaucoup de questions; elle était très engagée dans sa formation et soucieuse de s'ajuster et de faire mieux. Sa superviseure souligne sa maturité, sa démarche réflexive ainsi que sa « capacité de travail hors du commun ». Elle considère que superviser Joëlle a été comme un cadeau.

Le portfolio de Joëlle est bien structuré et organisé selon les exigences des cours du portfolio, DDM2655 et DDM4655. La superviseure de Joëlle a constaté qu'il était facile à consulter, avec des éléments assez pertinents. Elle a pu y voir la capacité d'analyse réflexive de Joëlle, ses expériences et quelques traits de caractère. Selon elle, il reflétait bien le développement de ses compétences professionnelles, que Joëlle a par ailleurs bien documenté avec plus de sept billets par compétence, en plus des différents artéfacts qu'elle y a déposés. Quant à son enseignante associée, consulter le portfolio de Joëlle lui a donné confiance, elle s'est sentie « entre bonnes mains ». Il lui a permis d'avoir une bonne idée de qui elle était, tant dans son parcours personnel que professionnel. Elle a apprécié retrouver des lectures intéressantes dans la rubrique **Boîte à outils**, ainsi que différentes formations suivies par Joëlle tout au long de son bac et décrites dans la rubrique **Qui suis-je**. Considérant son engagement dans sa formation et sa curiosité

intellectuelle, il n'y a donc aucune surprise à retrouver dans la rubrique **Culture** différentes activités que Joëlle a choisi de classer par *j'ai vu; j'ai visité; j'ai écouté*.

4.3.2 Perception de l'étudiante

Joëlle définit le portfolio comme « une preuve de ce qu'on est capable de faire ». Malgré le fait qu'il soit, selon elle, teinté d'une touche artistique, il se présente comme un échantillonnage de ce que l'étudiante est capable de faire professionnellement, dans un domaine ou un autre. Elle soutient qu'il lui a été peu utile et qu'elle le voyait avant tout comme une exigence académique. Elle s'est assurée de respecter les échéanciers proposés et elle y a déposé toutes les réflexions demandées. Elle ne croit pas non plus qu'il puisse être utile aux enseignants universitaires, car, selon elle, on ne leur demande pas d'y contribuer et de le consulter. Toutefois, elle souligne que le portfolio a beaucoup contribué au développement de sa compétence 8, soit l'intégration des technologies de l'information et de la communication à des fins de développement professionnel. Somme toute, son portfolio est devenu une sorte de « coffre-fort » où elle a déposé des travaux réalisés pendant sa formation et du matériel pédagogique qu'elle a créé et qu'elle a voulu partager. Elle précise qu'elle a fait des choix volontaires et réfléchis puisqu'elle voulait que ce soient des éléments pertinents, « qui valaient la peine ». Elle ajoute que pour sa part, elle a trouvé peu intéressant d'y déposer des extraits de livres, des vidéos ou des photos; elle a préféré intégrer des liens et des références bibliographiques qui rejoignent ses intérêts. De plus, elle se questionne au sujet des analyses réflexives sur la pratique enseignante :

Je trouve que c'est pertinent dans un but de formation universitaire, mais il y a une partie là-dedans qui est personnelle. Je trouve qu'on s'en va plus là-dedans vers un blogue, c'est moins professionnel des fois, [...]. C'est limite.

Elle rappelle qu'elle est à compléter une deuxième formation et qu'elle avait déjà fait « du débroussaillage » dans ses réflexions personnelles. En fait, elle dit les avoir notées pour la postérité, mais qu'elle aurait pu aussi bien les partager de vive voix avec des collègues enseignantes lors d'un souper entre amies.

Pour le dépôt des rapports de stages et des commentaires des superviseurs de stage, elle n'y voit pas de valeur ajoutée, compte tenu que les étudiants déposent seulement ceux qui sont à leur avantage. Finalement, elle a préféré ne pas déposer des dessins et des travaux d'élèves, des photos et des témoignages, car cela lui a semblé trop lourd à gérer avec les droits d'auteurs et les permissions à obtenir auprès des parents.

Joëlle a élaboré son portfolio un peu à chaque année, après ses stages; elle a pris le temps d'intégrer des documents, mais sans plus. Elle croit que son portfolio est davantage « professionnel ». Elle y a ajouté des catégories, comme les associations dont elle est membre, des formations qu'elle a suivies, de « tout ce qui parle de notre engagement dans la profession [enseignante] ». Elle soutient que c'est pertinent, que cela la caractérise comme professionnelle et que cela témoigne de l'importance qu'elle accorde à la formation continue. Elle a d'ailleurs indiqué l'adresse de son portfolio dans le curriculum vitæ qu'elle a envoyé pour des entrevues, mais aussi dans la lettre de présentation transmise aux parents de sa classe de stage. Même si elle n'a pas eu de retour des employeurs et des parents, elle trouve que « c'est une belle porte d'entrée pour se présenter ». Elle souhaite le faire auprès des parents lorsqu'elle aura sa première classe.

Selon elle, le portfolio est avant tout un « outil pour évaluer sa capacité à s'évaluer plus que pour [témoigner de] l'évolution des compétences ». C'est en quelque sorte une démarche d'autoévaluation, dans une perspective d'évaluation *formative*, « au niveau de la compréhension de la profession, la compréhension des compétences, notre analyse réflexive, notre capacité à faire des liens imbriqués, à comprendre ce qu'est la vie professionnelle d'enseignant, ce qu'est la vie professionnelle ». Il permet à l'étudiante de se réaligner. Elle soutient que, dans cette optique, le portfolio ne peut être associé à une fonction *sommative* ou même *certificative* avec des notes; elle trouverait cela « tendancieux ». Elle croit fermement que le portfolio n'est pas nécessairement représentatif de qui est vraiment chaque étudiante et de ce qu'elles sont capables de faire en salle de classe, car l'étudiante peut avoir « des talents en informatique, des talents de rédaction, des talents de synthèse et de liens à créer », mais ne pas savoir comment bien réagir dans l'action : « Je ne suis pas sûre que les portfolios représentent nécessairement la qualité de l'individu derrière ». Elle ajoute que ce n'est pas le portfolio qui permettra par exemple à une direction d'école, de vérifier « si je suis capable de faire une bonne planification et la réaliser en classe », parce que cette compétence n'a peut-être pas été suffisamment documentée dans le portfolio.

Toutefois, elle souhaiterait que la démarche du portfolio soit intégrée davantage dans la formation, et ce, pendant les quatre années du bac : « En fait, le portfolio devrait être une modalité d'évaluation dans chaque cours ». Comme les compétences à évaluer sont déjà présentées dans le plan de cours, les étudiants devraient créer soit un ou des billets en fonction de ces compétences, en expliquant comment le cours les a aidés à les développer. Cela deviendrait « comme un cheminement, un accompagnement. [...] Il serait ainsi pertinent, encore plus, si on le faisait au fur et à mesure avec les cours ». Sous cette forme, Joëlle pense que le portfolio aurait fait plus partie de sa formation et qu'elle y aurait plus adhéré.

Elle l'a toutefois vécu différemment; des enseignants en parlaient, d'autres pas du tout alors que d'autres demandaient tout simplement de déposer tel ou tel travail, mais sans justification. Elle conclut en affirmant qu'elle s'est réconciliée avec le portfolio à la fin de son baccalauréat et qu'elle le voit maintenant comme un projet intégrateur qui pourrait soutenir la formation : « Je pense qu'il y a un potentiel ».

4.3.3 Perception de l'enseignante associée

Pour l'enseignante associée de Joëlle, le portfolio est avant tout un outil de présentation; il lui apparaît aussi comme « un résumé des réflexions pour avoir un portrait du cheminement de l'étudiante et de la nouvelle professionnelle ». Joëlle lui en a parlé une ou deux fois, sans plus. Elles ont regardé ensemble la rubrique **Stages**, sinon elle l'a consulté toute seule. Toutefois, elle ne s'est pas nécessairement sentie à l'aise; elle n'était pas certaine qu'elle avait le droit de le consulter, un peu comme si elle faisait du voyeurisme. Pour elle, le portfolio s'apparente au journal de bord que les étudiants doivent compléter en stage, comme si c'était un outil en parallèle. En ce sens, elle ne voit pas la valeur ajoutée, à moins que l'objectif soit de

regrouper et synthétiser les réflexions pour avoir une vue d'ensemble. Première année, c'était ça « puis là, je me souviens plus vraiment ». Deuxième année, « je suis rendue là, voici mes difficultés, sur quoi j'ai tablé, je ne sais pas, peut-être des forces que j'ai eues durant mes anciens stages, mais vu que j'avais aussi des difficultés ». C'est une sorte de portrait global.

Dans cette optique, elle pense que le portfolio pourrait être un outil d'évaluation *formative*, entre autres pour s'améliorer. Néanmoins, elle ne voit pas comment il pourrait être noté, dans une fonction *sommative*. Pour sa part, elle ne l'a pas utilisé pour porter un jugement sur la réussite du stage de Joëlle; elle s'est plutôt servi des grilles d'observation. Même si elle ne l'a pas utilisé personnellement parce qu'elle avait une bonne relation et une bonne communication avec Joëlle, elle croit que le portfolio peut être un complément pour l'évaluation des compétences de l'étudiante-stagiaire. Il lui apparaît comme une toile de fond avec des traces de ce que l'étudiante a fait, sur quoi elle se questionne et ce qui lui pose des problèmes. Il devient alors comme « un moyen d'avoir de l'information. [...] pour connaître un peu mieux la personne, comment elle pense, d'où elle vient, par où elle est passée dans ses autres stages et tout ça. Pour mieux la soutenir ». Elle pense qu'il pourrait être utile pour « ouvrir la discussion dans les cas où, peut-être, c'est plus difficile de l'amorcer. [...] Ce serait alors facilitant [pour l'étudiant] ». Bien que l'élaboration du portfolio prenne beaucoup de temps aux étudiants, elle trouve que c'est un outil intéressant pour les enseignants associés pour mieux connaître les stagiaires; elle considère que « ça nous

donne une longueur d'avance de savoir à qui on a affaire ». Elle souhaite toutefois que les étudiants soient bien au fait de l'intention afin de mieux l'accepter et s'investir dans la démarche.

4.3.4 Perception de la superviseure

À l'avis de la superviseure, le portfolio devrait être avant tout « dépouillé, mais mettant l'accent sur certains éléments importants [pour] une direction d'école ». Il devrait permettre de voir « la capacité d'analyse réflexive, l'expérience de la personne et éventuellement quelques traits de caractère ». Selon elle, le portfolio est comme un portrait de l'étudiante, qui devrait faire davantage l'arrimage entre les différents cours et les stages pour éviter de doubler les travaux exigés. De son point de vue de son ancien rôle de directrice d'école, elle soutient qu'elle aurait aimé y retrouver « des éléments de la gestion de classe, sur la compréhension de la démarche didactique et la personnalité, puis, [...] un peu de différenciation pédagogique ». À sa connaissance, de plus en plus de directions d'établissement consultent les portfolios; elle croit qu'il peut leur être utile pour faire une pré-sélection lors de l'embauche. Néanmoins, elle soulève le fait que ce qu'on retrouve dans le portfolio n'est pas toujours fidèle à la réalité, à ce qui se passe réellement en salle de classe : « On n'a pas nécessairement l'heure juste ».

À titre de superviseure, il lui est arrivé à l'occasion d'utiliser le portfolio pour confirmer son jugement lors de l'évaluation du stage, mais cette année, elle avoue ne pas avoir consulté le portfolio de Joëlle, par manque de temps. Elle utilise généralement des grilles d'évaluation qui s'appuient à la fois sur ses observations et sur des planifications d'activités qu'elle commente ainsi que sur une « vidéo-écrit, où je note tout ce qu'elles font, tout ce qu'elles disent pour être capables de justifier également ce que j'ai observé ». Elle ne croit pas que ce soit une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. À son avis, le portfolio pourrait être utile si la « connexion ne se fait pas avec une de nos stagiaires ». Elle concède qu'elle pourrait prendre le temps de le regarder si elle avait moins d'étudiants à superviser et donc plus de temps. Quant à la démarche du portfolio, elle constate qu'il n'est pas assez encadré et qu'on n'offre pas assez de suivi pendant la formation : « Si on demande des travaux aux étudiants et qu'on ne les regarde pas, bien effectivement je ne pense pas qu'ils vont toujours le faire gratuitement entre guillemets. Si on fait des choses, il faudrait qu'on puisse y jeter un regard ». Elle croit qu'il faudrait du moins que le contenu soit vérifié.

4.3.5 Perception de l'enseignante du DDM4655

Selon l'enseignante-chercheuse, le portfolio est un outil qui permet aux étudiants de garder des traces du développement de leurs compétences professionnelles tout au long de leur formation, à l'aide entre autres des analyses réflexives qui y sont déposées sous la forme de billet. Bien que quelques étudiants respectent la démarche et l'échéancier proposés lors du cours DDM2655, comme Joëlle a pu le faire, ce n'est pas encore une pratique répandue. Toutefois, elle soutient que les perceptions des étudiants sont en train de changer et qu'il est plus facile de les convaincre de la pertinence du portfolio.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, l'enseignante-chercheuse est consciente que les pratiques pédagogiques changent dans le programme de formation. Les enseignants sont davantage sensibilisés au portfolio et l'intègrent dans leur cours, que ce soit sous la forme d'une réflexion à faire, ou d'un travail à déposer.

Ainsi, le portfolio devient pour certains enseignants une modalité d'évaluation *sommative* parmi les autres qu'ils utilisent déjà. Toutefois, l'enseignante-chercheuse soutient qu'on est encore loin du fait que le portfolio pourrait permettre de valider et de vérifier le développement de la ou des compétences visées par chaque cours. À son avis et celui de Joëlle, le portfolio ne permet pas de démontrer le développement des compétences, comme un portfolio devrait l'être. De plus, l'enseignante-chercheuse est convaincue que le portfolio peut devenir une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, un complément, comme l'a mentionné l'enseignante associée de Joëlle.

4.3.6 Synthèse

Joëlle caractérise son portfolio de « professionnel ». Elle y a déposé des travaux, des traces qui peuvent témoigner de l'importance qu'elle accorde à la formation continue. Il lui permet de partager son identité professionnelle comme enseignante. Son enseignante associée est d'ailleurs du même avis, considérant que le portfolio offre un autre moyen de mieux connaître la stagiaire et facilitant les échanges et les discussions. La superviseure de stage considère qu'il peut être utile pour appuyer son jugement lors de l'évaluation, mais elle avoue néanmoins ne pas avoir le temps de les consulter.

4.4 Marie

4.4.1 Portrait de l'étudiante

Après avoir terminé une formation en bioécologie au niveau collégial, Marie a fait le choix de s'engager dans une formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Âgée de 26 ans, elle indique dans son portfolio avoir travaillé auprès d'enfants pendant plusieurs années à titre de sauveteuse puis monitrice en aérobie et en aquaforme. Curieuse de nature, son enseignante associée soutient que

c'est quelqu'un qui s'intéresse beaucoup à tout, qui s'informe énormément, puis qui est prête à la discussion, qui est prête à s'impliquer, qui est prête à remettre des choses en question... puis qui, parfois, [...] me remettait même en question, [en me demandant] : « Mais pourquoi vous faites ça? »

Sa superviseure la décrit comme une personne créative, qui a beaucoup d'idées; elle croit que « c'est une fille qui va trouver sa place » malgré le fait, qu'elle la trouve encore jeune et qu'elle ait, à son avis, beaucoup trop de rêves. L'enseignante associée et la superviseure confirment que Marie est engagée dans sa formation. Elle s'est impliquée dans plusieurs projets, elle a participé à tous les comités auxquels prenait déjà part l'enseignante associée, et ce, de façon active; cette dernière ajoute qu'« elle amenait des nouvelles idées », ce qui était apprécié des autres enseignants. Somme toute, la superviseure souligne que Marie « a été capable de trouver son chemin » pour son dernier stage, même si elle avait au départ quelques problèmes avec la gestion de classe : « elle a trouvé des petits moyens pour mettre en place des conditions gagnantes ».

Le portfolio de Marie est bien rempli, « plein d'idées », comme le souligne la superviseure. Toutes les rubriques obligatoires ont été complétées selon les exigences des cours DDM2655 et DDM4655. De plus, près d'une centaine d'autres ressources y sont citées, dont des références à des sites web pertinents pour les élèves ou pour les enseignants. Dans une sous-rubrique **Artéfacts**, Marie a déposé des travaux réalisés tout au long de sa formation en lien avec chaque compétence professionnelle. Sous la rubrique **Activités inspirantes**, Marie a ajouté des activités pédagogiques à faire en classe. C'est d'ailleurs ce qui a attiré l'attention de l'enseignante associée, en plus de la rubrique où Marie présente sa conception de l'enseignement ainsi que ses valeurs. Son enseignante associée a beaucoup apprécié lire la rubrique **Stages** parce que « ça me donnait une idée de ce qu'elle était capable de faire et de ce qu'elle pourrait faire dans ma classe ». Marie a continué à compléter son portfolio après avoir terminé son baccalauréat. Elle y a ajouté de nouvelles références et de nouveaux billets dans son blogue.

4.4.2 Perception de l'étudiante

Pour Marie, le portfolio est un outil qui « sert à conserver nos travaux, à conserver des adresses qu'on a trouvé intéressantes. Il représente un peu ce qu'on a appris, ce qui fait partie de notre formation comme enseignante ». Elle le qualifie de « base de données », fort utile pour elle, car elle prétend ne pas avoir une bonne mémoire. Plus accessible, « c'est plus facile [que] chercher sur internet au travers plusieurs ressources ». En tant qu'étudiante à la formation à l'enseignement, elle considère que le portfolio lui a aussi permis de réfléchir sur sa pratique : « J'ai eu l'impression que c'était une façon de regarder toutes les compétences, de voir comment je les applique puis de réaliser que certaines compétences sont plus maîtrisées que je le croyais, ou moins que je le croyais ».

Cependant, elle considère que c'est une exigence académique, entre autres avec les trois billets qu'elle a dû rédiger pour chaque compétence. Elle s'en est toutefois servi aussi pour déposer des travaux universitaires, comme des rapports de stage, en plus de différentes ressources, des activités pédagogiques, des références bibliographiques et une médiagraphie importante. Soucieuse des droits d'auteurs, elle n'a pas intégré de dessins et de travaux d'enfants, ni de témoignages. Elle croit vraiment que le portfolio lui a été utile comme étudiante et continuera à l'être personnellement comme enseignante. Elle s'y est d'ailleurs investie tout au long de son baccalauréat, pendant les quatre années, ce qui lui a permis d'avoir une si grande quantité de ressources, dans un souci de « mémoire ». Aussi, elle croit que le fait d'être assidue pour écrire dans son portfolio l'a amenée à rédiger des analyses « plus profondes ». Finalement, elle a constaté que l'utilisation d'un portfolio numérique lui a permis de développer des habilités avec la plateforme choisie, qu'elle comptait d'ailleurs utiliser avec ses élèves dans son dernier stage.

À son avis, le portfolio est peu consulté par les formateurs universitaires, à moins qu'ils aient à donner une note à un billet. Elle souhaiterait qu'ils l'utilisent davantage parce qu'il pourrait leur être utile « pour nous définir ou nous identifier ». Les enseignants associés qu'elle a côtoyés dans sa formation ne l'ont pas non plus consulté, même si elle leur a présenté. Elle ajoute qu'elle communique toujours l'adresse de son portfolio aux parents dans sa lettre de présentation, mais elle n'a jamais eu de retour à ce sujet. Quant aux élèves, elle ne leur a jamais présenté lors de ses stages précédents, elle compte bien le faire pendant son prochain stage puisqu'elle prévoit leur demander d'en faire un eux aussi.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, le portfolio lui apparaît comme un outil d'évaluation *formative*, plus particulièrement de régulation, « parce que ça nous fait réfléchir à nos forces et nos

faiblesses. Justement dans le cadre de notre formation, c'est bon de savoir sur quoi il faut que je travaille pour devenir une meilleure enseignante ». Quant à sa fonction *certificative*, Marie considère qu'actuellement, le portfolio est déjà associé à la diplomation, puisqu'il y a deux cours (DDM2655 et DDM4655) qui y sont rattachés. Finalement, en ce qui a trait à l'évaluation des compétences dans une fonction *sommative*, Marie croit que le portfolio pourrait être « plus pertinent » qu'un examen qui provoque souvent du stress chez les étudiants. Le fait d'intégrer des travaux, par exemple des séquences filmées, permettrait d'évaluer la ou les compétences visées. Pour elle, rédiger un travail ou un billet, c'est la même chose. Elle considère que le portfolio serait un complément aux outils existants, « un peu comme des trucs qui s'emboitent ».

4.4.3 Perception de l'enseignante associée

Selon l'enseignante associée, le portfolio permet aux étudiants de faire une auto-évaluation, de « faire un retour sur soi-même » et d'y intégrer plusieurs ressources. Dans le portfolio de Marie, qui était par ailleurs le premier qu'elle consultait, elle a beaucoup apprécié y voir des activités et des projets que Marie avait réalisés lors de stages précédents, avec les photos qui étaient intégrées. Elle lui a d'ailleurs posé plusieurs questions à ce sujet pour en savoir davantage, et ajoute que cela a souvent servi d'amorce à leurs nombreuses discussions. Mais ce qu'elle retient avant tout, c'est l'intégration du portfolio que Marie a fait avec les élèves de la classe. Elle raconte que dans un premier temps, elle leur a présenté son portfolio en classe, puis leur a donné l'adresse afin qu'ils puissent en prendre connaissance par eux-mêmes et répondre à un petit questionnaire sur ce qu'ils avaient appris d'elle. Elle soutient que les élèves ont « adoré [...] fouiller là-dedans ». Ensuite, Marie a créé un portfolio numérique pour la classe dans lequel chaque élève avait sa page. Après avoir identifié leurs propres valeurs, leurs intérêts et leurs passions, les élèves ont rédigé un texte de présentation lors d'une activité d'écriture. Par la suite, ils ont trouvé une citation et une image qui les représentaient. Finalement, ce sont eux-mêmes qui ont intégré les différents éléments dans leur page avec l'aide de Marie. Les parents ont pu ensuite consulter le portfolio de la classe. Elle ajoute que « tout le monde trouvait que c'était un beau projet ». À la suite de la réaction des élèves, l'enseignante associée se dit prête à continuer la démarche l'année prochaine et à l'intégrer dans ses activités pédagogiques.

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, l'enseignante associée répète que le portfolio facilite la rétroaction qu'elle peut donner à l'étudiante, tant pour réfléchir à sa pratique que lors des discussions. Même si elle n'utilise pas la notation, comme elle enseigne dans une école alternative, elle croit qu'évaluer

le portfolio dans une fonction *sommative* pourrait être bénéfique pour les étudiants. Elle ajoute que « dans un portfolio comme ça, s'il y a des critères bien précis, on est capable d'évaluer l'étudiant en tant que tel avec tous les travaux qu'il peut faire dans les différents cours qu'il a ». Quant à la certification et la diplomation, elle considère que le portfolio prend tout son sens : elle le compare à un « bulletin évolutif » dans lequel les étudiants « pourraient voir dès leur début de première année tout ce qu'ils pensent, toutes les rétroactions jusqu'à la 4^e année ». Elle y voit une valeur ajoutée aux stages.

En tant qu'enseignante associée, elle n'a pas utilisé le portfolio de Marie pour l'évaluation de son stage 4, car elle considère qu'il représente davantage le passé : « Ce n'est pas suffisant, puis moi je regardais plus ce qu'elle faisait dans le stage ». Elle a plutôt fait des rétroactions « immédiates [...], le matin, aux récréations, dans nos périodes de spécialistes et à la fin de la journée ». Par manque de temps et parce qu'elles communiquaient souvent, elle n'a pas senti le besoin de regarder plus en profondeur le portfolio. Toutefois, elle précise qu'à la fin du stage, elle l'a consulté pour voir ce que Marie y avait écrit. Somme toute, elle ne voit pas de désavantage à utiliser le portfolio; en contrepartie, il lui semble intéressant dans un contexte où il y aurait une mauvaise relation entre l'enseignante associée et la stagiaire. Pour sa part, il lui a permis de mieux connaître Marie avant qu'elle débute son stage et de savoir ce qu'elle a fait dans ses stages précédents. Pour elle, « un portfolio, c'est plus professionnel, c'est intéressant. Ce n'est pas comme une page Facebook ».

4.4.4 Perception de la superviseure

Selon la superviseure, le portfolio devrait permettre « de voir la capacité d'analyse réflexive, l'expérience de la personne et éventuellement quelques traits de caractère »; il devrait être assez dépouillé et faciliter la consultation. Elle croit qu'il pourrait être utile aux étudiants afin de démontrer la progression entre les stages. Elle soutient qu'il peut être intéressant d'y déposer des activités pédagogiques mais elle questionne l'intention, le but visé, car cela ne reflète pas nécessairement ce qui s'est passé lors de la réalisation de ses activités en salle de classe. À son avis, le portfolio ne « donne pas nécessairement l'heure juste ». Avec sa tâche de superviseure, qu'elle considère très lourde vu le nombre d'étudiants à encadrer, elle consulte rarement les portfolios. Elle l'a déjà fait dans le passé pour « réaffirmer » son jugement. Elle soutient que si elle avait plus de temps, ce qui n'est pas le cas, elle pourrait consulter la rubrique où les étudiants se présentent. Elle ne voit donc pas de valeur ajoutée au portfolio, sauf pour la pré-sélection et l'embauche que font certaines directions d'école.

4.4.5 Perceptions de l'enseignante DDM4655

Pour l'enseignante du DDM4655, le portfolio est un outil pour la réflexion sur le cheminement de l'étudiant, pour déposer des travaux et pour « voir justement que toutes ces compétences se construisent comme un portrait global ». Pour l'évaluation des apprentissages dans une fonction formative, elle se questionne sur l'utilisation qui pourrait en être faite dans les cours universitaires, mais elle avoue ne pas savoir ce qui se fait réellement. Toutefois, pour l'évaluation sommative, elle rappelle que les deux cours du portfolio DDM2655 et DDM4655 permettent aux étudiants « d'avoir un bon regard sur leur cheminement, leur évolution » avec les différents travaux exigés. Que ce soit en dressant un portrait de qui ils sont comme enseignant avec leurs valeurs ou bien en sélectionnant des livres de littérature jeunesse pour en faire ressortir la couleur, cela leur permet de « voir clairement le cheminement qu'ils ont fait ». Elle croit aussi que tous les cours de la formation, devraient être « rattachés » au portfolio d'une quelconque façon, puisqu'ils sont tous liés aux compétences professionnelles. À son avis, il « serait logique qu'à chaque cours il y ait un élément à déposer, ou faire des liens avec le portfolio pour qu'il soit plus significatif pour [les étudiants] ».

Pour être associé à une fonction certificative, l'enseignante croit que le portfolio devrait être l'élément déclencheur d'un projet intégrateur, comme le projet de fin d'études au niveau collégial au Québec : « Ce pourrait être un projet intégrateur, qui démontrerait leur couleur personnelle qu'ils ont développée après leur portfolio ». Elle considère que le portfolio a vraiment une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant la formation. Il permet aux étudiants de faire des liens entre les différents travaux et les compétences professionnelles : « Ça rassemble tout ensemble, ça le rend significatif. C'est vraiment de placer les choses un peu dans leurs têtes, de structurer ».

Dans sa forme actuelle, elle trouve plusieurs avantages à utiliser le portfolio dans la formation à l'enseignement. Elle considère que

c'est un super bon outil pour vérifier son cheminement. L'avantage, c'est de se faire une tête comme enseignant, parce qu'on doit constamment se justifier comme enseignant, soit par rapport à nos choix pédagogiques, par rapport à nos collègues, la direction, les parents. Le fait qu'ils doivent le faire à l'université en rédigeant un billet ou un texte où ils prennent position pour quelque chose, je trouve ça très bien. [...] De plus, d'avoir la possibilité de déposer [des documents] et de voir à travers ses stages qu'est-ce qu'on a fait et pourquoi on l'a fait, je trouve que ça permet vraiment d'asseoir tout ce qu'ils ont fait puis de prendre un pas de recul aussi.

Elle considère que le portfolio permet à l'étudiant de « développer ses capacités à justifier ses actions comme professionnel, [...] déposer ses réflexions et d'en garder une trace au fil du temps aussi ». Quant aux désavantages, elle n'en trouve pas réellement, sauf le fait que le portfolio ne soit pas assez intégré dans les cours de la formation. S'il l'était, elle « pense qu'il prendrait beaucoup plus son sens et les étudiants comprendrait plus pourquoi l'utiliser ». Elle croit aussi que le portfolio devrait être lié davantage au milieu professionnel. Elle propose d'y intégrer une rubrique qui s'adresserait aux directions d'école pour les inciter à le consulter, soit une sorte de « tremplin vers le travail » où l'étudiant pourrait démontrer ses compétences. Elle soutient qu'« il y a plein de traces qui sont perceptibles dans le portfolio » et qui permettent d'avoir un portrait des compétences de l'étudiant et de ce qu'il est vraiment.

4.4.6 Synthèse

Comme son portfolio en témoigne, Marie s'est vraiment engagée dans la démarche du portfolio, et ce, pendant toute sa formation, et même après. Elle l'était autant dans son dernier stage, aux dires de son enseignante associée et sa superviseure. Elle était convaincue de son utilité tant pour elle-même que pour ses élèves en implantant un portfolio pour la classe. C'est d'ailleurs ce qui a incité son enseignante associée à désirer poursuivre la démarche l'année suivante. À part la superviseure, toutes y voient une valeur ajoutée dans la formation. Elles évoquent les liens entre les compétences de la formation, les cours, les stages et les autres modalités d'évaluation. Somme toute, il permet d'avoir une « vision plus globale des compétences et de l'évolution de ces compétences », comme le mentionne l'enseignante du DDM4655.

4.5 Justine

4.5.1 Portrait de l'étudiante

Âgée de 25 ans, Justine en est à sa dernière année de la formation initiale en enseignement. Son enseignante associée la décrit comme une personne « dynamique, super débrouillarde, très organisée, [avec] un côté créatif qui ressortait beaucoup. Elle était aussi bienveillante dans ses rapports avec l'élève. [...] Elle était capable d'entrer en relation avec les élèves, ils l'ont tout de suite acceptée ». C'est d'ailleurs ce que mentionne Justine dans son portfolio lorsqu'elle présente ses forces; pour elle « il est très important que je sois à l'écoute des besoins et des intérêts des jeunes ». La superviseure la décrit comme un « rayon de soleil », comme une « fille pétillante ». Tout comme le rapporte l'enseignante associée, la superviseure souligne sa créativité et son amour pour les arts sous toutes ses formes. Pour Justine, « il est essentiel de se montrer créatif ». Pleine d'initiatives et audacieuse, elle aime sortir de sa zone de confort, selon la superviseure. L'enseignante associée et la superviseure l'ont trouvée très engagée dans son stage.

Dévouée, elle était vraiment impliquée dans ce qu'elle avait à faire. La superviseure a constaté qu'« elle cherchait toujours des choses pour aller plus loin; elle aimait réfléchir, elle s'intéressait aux adultes et aux enfants ». Son enseignante associée ajoute qu'elle était « toujours en réflexion, à se questionner, à se positionner par rapport à ce qu'elle faisait ».

Le portfolio de Justine reflète très bien sa personnalité selon son enseignante associée : « il est super représentatif, par les choix [qu'elle a faits], sa personnalité, ses expériences, ses idéaux pédagogiques ». La bannière de son portfolio, qu'elle a créée, démontre sa créativité. Le portfolio respecte les exigences des cours DDM2655 et DDM4655. Tout y est, avec l'ajout de quelques sous-rubriques comme **Jeux éducatifs** et des ouvrages de référence pour les enseignants. On y retrouve des billets et des artefacts pour chaque compétence professionnelle. Fait à noter, plusieurs billets ont été rédigés sur la thématique des arts. Justine souligne d'ailleurs dans un billet qu'elle « trouve essentiel de prendre au sérieux [son] rôle de passeur culturel, [...] rôle d'héritière, critique et interprète d'objets de savoir et de culture ».

4.5.2 Perception de l'étudiante

Pour Justine, le portfolio est un « endroit papier ou virtuel dans lequel on consigne des documents, des photos, des textes, qui attestent de notre cheminement professionnel dans un certain domaine où l'on étudie » et qui peut être utilisé même après la formation en y ajoutant d'autres documents. Elle ajoute que le portfolio lui a permis de

synthétiser mes apprentissages, parce qu'au départ je n'étais pas certaine. Quand j'ai terminé ma formation, je me suis dit, attends, je ne suis pas prête, je n'ai pas appris tant de choses, est-ce que je suis vraiment compétente [...] ? Mais en faisant le portfolio, je me suis rendue compte que j'avais appris plein de choses parce que j'ai dû déposer plusieurs documents et c'est en voyant toute cette quantité de documents que j'ai pris conscience que oui, j'avais pris des choses et oui, j'avais des compétences. Ça m'a aussi permis de développer un goût pour la littérature jeunesse; j'aimais lire, mais vraiment la littérature jeunesse, je ne m'y étais jamais vraiment intéressée. Puisqu'il y avait une rubrique obligatoire à faire, j'ai dû découvrir des œuvres qui m'interpelaient et que j'ai voulu utiliser. Ça m'a ouvert cet horizon-là.

En tant qu'étudiante à la formation en enseignement, elle croit que le portfolio est utile aux étudiants pour développer l'analyse réflexive, entre autres avec les billets-bilans parce qu'« il faut aller voir les indicateurs de chaque compétence et en les regardant, c'est une des fois où on se questionne : est-ce qu'on le fait vraiment bien, ou est-ce qu'on peut l'améliorer? Est-ce que je maîtrise vraiment la compétence, est-ce que je peux faire différemment? ». À son avis, le portfolio peut contenir des travaux universitaires, des activités réalisées en classe, des extraits de livres, des vidéos, des références

bibliographiques et des analyses réflexives. Elle ne voit toutefois pas la pertinence d'y déposer un curriculum vitæ; pour elle, le portfolio est un complément tout simplement. Elle préfère aussi ne pas y déposer les rapports de stages et les commentaires de superviseurs, parce qu'elle trouve que « ça ne fait pas humble ». Quant à la démarche du portfolio pendant son baccalauréat, elle déplore le fait d'avoir compris tardivement la pertinence du portfolio. Pendant les premières années, elle a fait le minimum qui était demandé et c'est surtout à la fin de sa formation qu'elle y a déposé beaucoup de documents. Elle s'est alors rendu compte que son portfolio aurait pu être « plus riche ».

À son avis, le portfolio peut être utile aux

superviseurs de stage parce qu'ils ne nous connaissent pas, et ça peut être un moyen d'entrer en contact avec eux et de voir qui on est, pour se trouver des points en commun, des affinités. Ils peuvent voir les documents qu'on dépose, vérifier notre cheminement dans certaines compétences, même toutes, ça dépend à quel stage on est rendu.

Toutefois, elle se questionne sur ce que les directions d'école pourraient en faire, car « avec toute la charge de travail qu'ils ont déjà, je ne sais pas jusqu'à quel point ils vont vraiment regarder tout ce qu'on a mis ». Elle précise qu'elle n'a pas présenté son portfolio aux élèves lors de ses stages, mais qu'elle a envoyé l'adresse dans la lettre de présentation remise aux parents. Elle n'a eu toutefois aucun retour à ce sujet. Elle a pris le temps de le présenter à son enseignante associée avant de débiter le stage et de lui expliquer ses choix quant au contenu. Selon son expérience, les formateurs universitaires n'ont pas utilisé le portfolio pour faire de l'évaluation *formative* et pour donner de la rétroaction, du moins « jamais pour vérifier où on était rendu, vérifier où on en était ». Elle croit en outre que le portfolio pourrait être un bon outil pour l'évaluation *sommative*, par exemple pour y déposer les travaux demandés. Elle ajoute que « ce qu'il y a de motivant dans tout ça, c'est que ça pourrait bonifier mon portfolio et le rendre plus riche ». Cela l'obligerait en quelque sorte à se surpasser pour être « fière » de ce qu'elle a réalisé. Quant à l'évaluation *certificative*, elle soutient qu'il est vrai le portfolio permet de « vérifier le cheminement de l'étudiant, de voir son évolution, dans quelle direction il a réfléchi », mais, elle ne pense pas « qu'on devrait seulement se fier sur le portfolio pour remettre un diplôme ». Selon elle, « le superviseur de stage ou les professeurs qui sont avec les étudiants pour la dernière année de formation pourraient s'y fier un peu. Mais je ne pense pas que ça devrait être un élément à cocher pour avoir son diplôme ».

Finalement, elle trouve qu'elle n'a pas reçu plus de rétroaction pendant sa formation de la part des formateurs universitaires avec le portfolio que pour les examens et les travaux qu'elle a remis. Toutefois, elle considère qu'il l'a amenée à réfléchir davantage sur ses compétences et à s'autoévaluer, à se faire

elle-même des rétroactions « aussi pertinentes que celles d'un chargé de cours ou d'un professeur ». Cela lui a permis « d'aller plus loin ».

4.5.3 Perception de l'enseignante associée

L'enseignante associée utilise déjà le portfolio avec ses élèves de 6^e année. Même s'il est en format papier, elle encourage ses élèves à y déposer des projets, des travaux et des appréciations, afin qu'ils puissent « garder des traces ». Pour elle, « c'est un moyen de se faire connaître. C'est un moyen de partager, de communiquer des choses », en espérant qu'il soit consulté au secondaire. Pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement, elle considère que le portfolio est utile pour mieux se positionner, « pour mieux se connaître [...], de faire état de leurs expériences, de les analyser », et ce, pendant les quatre années du baccalauréat. À son avis, le portfolio est un « bon résumé, [...] une synthèse. [...] Ça donne des traces sur leurs préoccupations ». Prendre connaissance du portfolio de Justine lui a permis de mieux la connaître : « je voyais déjà ce qu'elle avait fait, mais ce qui l'intéressait aussi en fait ». Point de vue que partage aussi la direction de l'école, qui lui a confié : « j'aime bien des fois me référer à leur portfolio, comme ça je connais un peu plus la couleur de personne. Puis, je peux mieux sélectionner quelqu'un qui cadrerait mieux avec notre milieu, avec la clientèle qu'on a ».

Dans le contexte de l'évaluation des apprentissages, l'enseignante associée soutient que le portfolio peut être un outil d'évaluation *formative* pour faire des retours; d'ailleurs, il lui a servi à orienter plusieurs discussions pendant le stage. Elle trouve aussi que le portfolio est un outil tout à fait adéquat pour une évaluation *sommative*, car « il y a beaucoup de travail derrière tout ça d'analyse, de réflexion et de choix ». Pour elle, le portfolio n'est pas essentiel à la diplomation, mais il complète bien les autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation. Il permet de mieux « personnaliser » les compétences, « de voir des éléments subtils de la personnalité qui transparaissent moins devant la classe ou dans l'enseignement ». Elle l'a d'ailleurs utilisé comme référence lorsqu'elle a complété les bilans de stage, en plus des observations, des analyses de planification et des nombreuses discussions qu'elle a eues avec Justine : « Ça complétait la vue d'ensemble ». Elle ajoute que le portfolio est comme « une validation, de nos intuitions, pour approfondir un peu ce qu'on sent, ce qu'on est capable de voir dans l'action du stagiaire, pour vérifier notre évaluation en fait ». Elle n'y voit pas de désavantages, mais elle reconnaît plutôt qu'il peut y avoir des limites « si le portfolio est pris en tant que tel dans un bureau la porte fermée; [...] ça pourrait être mal perçu si ce n'est pas bien expliqué, s'il n'y a pas de discussion ». Elle conclut en affirmant qu'avoir un portfolio « ça va de soi, comme professionnel, comme enseignant ».

4.5.4 Perception de la superviseure

Comme pour la majorité des étudiants qu'elle supervise, la superviseure de Justine a consulté la page de présentation du portfolio de Justine pour savoir qui elle était. Elle avoue avoir lu en plus quelques billets, qu'elle a appréciés par ailleurs, même si cela ne faisait pas partie de ce qu'elle devait évaluer pour le stage. Néanmoins, elle ne voit pas vraiment d'avantages à avoir un portfolio. Pour elle, c'est dans la pratique, soit en stage que l'étudiant peut démontrer s'il est compétent ou non. Elle trouve que le portfolio représente « une énorme somme de travail pour les étudiants » et que c'est beaucoup trop leur demander en même temps que le stage.

Elle ne considère pas que le portfolio soit une modalité d'évaluation *formative* et même *sommative*. Elle trouve que cela demande trop de temps et d'énergie aux formateurs pour la correction. À son avis, la direction du programme ne peut exiger des formateurs d'utiliser le portfolio comme outil d'évaluation, et ce, dans le respect de leur liberté académique. Elle n'a pas utilisé le portfolio pour évaluer le stage de Justine, mais plutôt des grilles d'observation, le journal de bord et le cahier de planification de l'étudiante. Même si elle en questionne la pertinence vu le temps qui y est consacré, elle pense que le portfolio peut être une condition pour la diplomation : « Quand je vois le travail final, je me dis que c'est intéressant! »

4.5.5 Perception de l'enseignante du DDM4655

Tout comme l'enseignante associée, l'enseignante-chercheuse considère que le portfolio permet de garder des traces de ses apprentissages, de ses réalisations et de ses réflexions. Selon elle, il aurait avantage à être intégré tout au long de la formation, pas seulement dans les deux cours qui y sont consacrés. Il prendrait alors tout son sens et les étudiants en comprendraient la pertinence. À son avis, le portfolio représente une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation; il est comme un témoin additionnel du développement des compétences professionnelles. Il atteste d'une autre manière là où se situe l'étudiant dans la progression de ses apprentissages. Elle l'imagine comme un fil conducteur auquel se rattachent à la fois les cours théoriques de la formation et la formation pratique avec les stages. Elle croit que le portfolio permet de mieux connaître les étudiants, de découvrir ce qu'ils pensent et ce qu'ils deviendront comme enseignant. Elle est persuadée que le portfolio ne peut être le seul outil d'évaluation associé à la diplomation, mais il peut être révélateur sur la personnalité du futur enseignant, sur son identité professionnelle.

4.5.6 Synthèse

Malgré son engagement dans sa formation, Justine a reconnu la pertinence du portfolio seulement pendant sa dernière année de baccalauréat. Elle regrette ne pas s'y être intéressée plus tôt, ce qui lui aurait permis d'avoir un portfolio plus représentatif, « plus riche », plus révélateur de qui elle est devenue comme enseignante. Tout comme son enseignante associée, elle y voit à la fois un outil propice à la réflexion pour s'améliorer, se questionner et pour « aller plus loin », mais aussi un outil d'évaluation sommative dans lequel pourraient se retrouver les travaux universitaires. Quant à l'évaluation certificative, toutes reconnaissent que le portfolio n'est pas essentiel à la diplomation, mais complémentaire aux autres modalités d'évaluation. Il permet de suivre « le cheminement des étudiants, c'est ça qui est important! »

4.6 Geneviève

4.6.1 Portrait de l'étudiante

Geneviève se définit, dans son portfolio, comme « une personne qui adore les défis ». Éducatrice en centre de la petite enfance puis dans sa propre garderie familiale, maman de trois enfants, elle a décidé de faire un retour aux études à 29 ans, ce qui a représenté à son avis « un défi sans contredit de concilier la famille, mes études et mes passions ». Quatre années plus tard, elle est impliquée et engagée dans son dernier stage; la superviseure la décrit comme une personne très intéressée et motivée. Elle raconte qu'elle allait constamment chercher de l'information supplémentaire sur ce qu'elle souhaitait implanter dans sa classe. Son enseignante associée dit avoir apprécié sa bonne humeur, son ouverture et ses nombreuses initiatives. Geneviève était toujours bien préparée, ce qu'elle a pu constater avec les planifications qu'elle lui a montrées. Elle souligne qu'avant même le début de son stage, Geneviève avait créé plusieurs activités et beaucoup de matériel pédagogique pour la classe. À son avis, « elle était vraiment prête à devenir enseignante ». Elle s'est bien intégrée dans l'école et dans la classe, « les élèves l'appréciaient beaucoup ».

Le portfolio de Geneviève est à son image, ce que confirme son enseignante associée : « Elle disait qu'elle était quand même intravertie avec les adultes et extravertie avec les enfants, puis je trouvais que oui, c'était ça qui ressortait dans son portfolio ». Dans son texte de présentation dans la rubrique **Tout simplement moi**, Geneviève décrit très bien ses valeurs, ses intérêts et ses passions, entre autres pour la créativité. Dans l'ensemble, son portfolio respecte les exigences des cours DDM2655 et DDM4655 : on y retrouve des billets pour chacune des compétences professionnelles, ainsi que les rubriques obligatoires. Sous la rubrique **Ressources**, Geneviève cite de nombreuses références à des sites internet, et ce, dans

plusieurs domaines. Sa banque pour la **Littérature jeunesse** est diversifiée, avec des livres pour enfants, mais aussi des références pour les enseignants.

4.6.2 Perception de l'étudiante

Geneviève définit le portfolio comme

un outil qui permet de mettre nos trucs qu'on trouve importants par rapport à notre profession, des recherches que l'on fait, des articles que l'on trouve intéressants, des notes, admettons que tu ne veux pas oublier d'un projet que tu aurais vu, entendu, que tu voudrais faire, des affaires que tu veux inventer, [...] des commentaires, quand tu as des sujets qui t'interpellent, [sur lesquels] tu peux écrire.

Le portfolio lui a servi entre autres à « se questionner sur les compétences ». Toutefois, elle trouve qu'il est trop « dirigé ». À son avis, les étudiants ne se l'approprient pas vraiment parce qu'ils font essentiellement ce que les professeurs demandent. Elle ajoute : « il n'est pas à nous, c'est pour ça qu'on [les étudiants] a un regard négatif vis-à-vis du portfolio ». Elle aurait apprécié faire des choix plus signifiants pour elle et y déposer des travaux qui lui paraissaient pertinents et qui pourraient lui être « utiles ». Néanmoins, elle considère que le portfolio lui a permis de regrouper en un seul endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement personnel et professionnel, entre autres pendant les stages. Elle y a aussi déposé des références pour la littérature jeunesse, qu'elle souhaiterait éventuellement partager avec ses collègues. Quant à ce qu'on pourrait retrouver dans le portfolio, elle croit que les étudiants pourraient y déposer des activités pédagogiques, « des coups de cœur de ce qu'on a fait en classe et on ne veut pas oublier », des extraits de livres, des photos, des vidéos et des références bibliographiques. Elle cite aussi les analyses réflexives, mais à condition qu'elles soient signifiantes, que ce ne soit pas seulement « des beaux mots », afin qu'elles permettent de se rappeler « des pistes de solution qui sont bonnes ou même mauvaises, à ne jamais refaire ». Elle ne voit pas la pertinence d'y déposer un curriculum vitae ou des relevés de notes, car « ça ne veut pas tout dire. Tu peux avoir des A+ partout puis ça ne veut absolument rien dire sur ta qualité d'enseignante ». Selon elle, le portfolio est avant tout utile à l'étudiant. Elle pense qu'il pourrait permettre aux superviseurs « d'avoir une idée » de qui sont les étudiants, puisqu'ils ne les rencontrent pas beaucoup pendant le stage. Pour les directions d'école, elle sait qu'ils n'ont pas de temps de regarder les portfolios et elle avoue que dans sa commission scolaire, ils ne font tout simplement pas d'entrevue. Elle ne croit pas que le portfolio soit utile aux parents, mais elle soutient qu'il pourrait être intéressant de le présenter aux élèves si elle leur demandait d'en faire un.

Geneviève n'a pas travaillé dans son portfolio de façon continue pendant sa formation, qui a duré exceptionnellement cinq années plutôt que quatre. Elle y a déposé ce qui était demandé lors du premier cours de portfolio, DDM2655, et puis l'a retravaillé seulement pendant la dernière année du baccalauréat. Elle avoue n'avoir pas vraiment ajouté d'éléments, sauf pour la rubrique **Stages** qui était obligatoire et pour laquelle elle a surtout utilisé le « copier-coller » à partir des rapports de stage qu'elle devait rédiger pour les superviseurs. Toutefois, elle considère que la démarche devrait être « intégrée tout au long des quatre ans, de façon plus spontanée ». Les étudiants devraient rédiger des billets sur ce qui les interpelle vraiment, pas nécessairement en se limitant à trois billets par compétence, puisqu'il est plus facile de justifier les compétences qui sont maîtrisées que celles qui le sont moins. Pour sa part, elle a tout simplement respecté les exigences : « il fallait que j'en fasse trois, je pensais qu'il fallait chercher des sujets, puis là, j'ai écrit pour écrire ». Elle recommande aussi d'encourager les étudiants à déposer des artefacts ou des ressources qui leur seront utiles, surtout pas des travaux de vingt pages qu'ils ne reliront plus jamais. Elle affirme s'être elle-même beaucoup servie de sa banque de ressources pendant son stage.

Elle pense que le portfolio pourrait être un outil pour l'évaluation *formative* s'il y avait plus d'échanges entre les étudiants, plus de rétroactions. Elle donne en exemple une page Facebook pour le premier cycle, où les participants échangent, commentent et apportent de nouvelles idées. Elle trouve que le portfolio aurait ainsi sa raison d'être, ce serait plus « sérieux ». Dans le cadre des évaluations *sommatives*, elle rappelle qu'actuellement le portfolio ne peut être noté autrement que par Succès ou Échec. Cela lui convient tout à fait parce qu'à son avis, il est difficile de juger de l'opinion de l'étudiant qui a rédigé un billet ou bien même de la pertinence d'une ressource plutôt qu'une autre. Finalement, Geneviève croit que le portfolio ne peut pas être le seul élément à considérer pour la diplomation. Elle ajoute :

Est-ce que ça fait une différence si admettons quelqu'un n'aurait pas un bon portfolio? Est-ce qu'il serait un moins bon enseignant? J'en doute. Quelqu'un qui a un très bon portfolio serait un meilleur enseignant, j'en doute aussi. Je ne sais pas jusqu'à quel point, étant donné qu'on est très dirigé, si quelqu'un a une facilité d'écriture, une facilité de blogueuse ou de blogueur, ça va être beaucoup plus facile.

Néanmoins, selon elle, le portfolio pourrait être intégré davantage pour l'évaluation des compétences. Il pourrait remplacer certains travaux qui sont exigés dans la formation. Cela permettrait d'accéder plus facilement à toutes les ressources, car il « regrouperait ce qui est important pour nous » et serait ainsi « plus personnel ».

4.6.3 Perceptions de l'enseignante associée

Pour l'enseignante associée, le portfolio représente une « bonne façon de cheminer et de voir à quel point on change d'une année à l'autre ». Cela permet aux étudiants « d'avoir une réflexion sur le métier de l'enseignement, [...] de se poser des questions, de rester à l'affût de ce qui se passe, de voir de quelle façon on évolue tout au long de nos stages, d'avoir une démarche réflexive ». Ayant reçu l'adresse du portfolio de Geneviève quelques jours avant le stage, elle a pris le temps de le consulter. Elle a découvert entre autres ses coups de cœur pour la littérature jeunesse et qu'elle créait du matériel pédagogique. Curieuse de nature, l'enseignante associée a apprécié lire la rubrique des **Stages**, ce qui lui a permis d'en savoir un peu plus au sujet de la stagiaire. Néanmoins, elle avoue ne pas avoir discuté du portfolio avec elle.

Elle pense que le portfolio pourrait remplacer éventuellement le journal de bord des stagiaires, même si elle trouve que, dans sa forme actuelle, ce qu'elle a lu pour les stages dans le portfolio était un peu trop court; c'était davantage un résumé avec des photos et quelques activités que Geneviève avait réalisées en stage. Dans le cadre d'une évaluation *sommative*, l'enseignante associée trouve que le portfolio numérique pourrait être un outil d'évaluation pertinent pour la compétence 8, soit celle qui concerne les technologies de l'information et de la communication. Elle croit aussi que la démarche réflexive que l'on retrouve dans le portfolio pourrait être notée. À son avis, « ce pourrait être intéressant ». Toutefois, elle ne considère pas que le portfolio devrait être le seul outil d'évaluation pour la diplomation. Elle trouve que « c'est plus important les stages et la façon d'enseigner que le portfolio », mais qu'à aucun prix il ne pourrait remplacer le stage. Elle le voit tout de même comme une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, car il permet aux étudiants de « développer l'esprit critique ».

L'enseignante associée avoue ne pas avoir utilisé le portfolio pour évaluer le stage de Geneviève; elle s'est servie de grilles d'observation et des nombreuses discussions qu'elles ont eues quotidiennement. Elle aimerait s'en servir éventuellement. Pour ce faire, elle recommande qu'on puisse y retrouver un descriptif pour chacune des compétences professionnelles de la formation; ce serait facilitant pour s'y retrouver et se les rappeler. Elle propose aussi que les étudiants utilisent le portfolio pour se donner un défi à chaque stage, car on y verrait « l'évolution des compétences » et cela permettrait de faire « le lien du premier jusqu'au dernier stage ». En conclusion, elle rappelle qu'elle a apprécié consulter le portfolio de Geneviève, « d'avoir pu apprendre à la connaître [...] un peu plus dans sa description ». À son avis, le seul désavantage à utiliser le portfolio pour une enseignante associée serait de se « faire une opinion [de la stagiaire] avant même de la connaître ». Elle aurait bien aimé avoir un portfolio elle-même pendant sa formation.

4.6.4 Perception de la superviseure

Selon l'avis de la superviseure, le portfolio est pertinent car il permet de « conserver tout le vécu et tout ce qu'ils ont appris aussi durant le bac, durant les stages ». Même si elle ne fait que survoler généralement le portfolio des étudiants qu'elle supervise, elle pense qu'il sert avant tout à « conserver des traces, des éléments utilisables avec le temps », par exemple toutes les ressources sur la lecture que Geneviève a intégrées dans son portfolio. Elle confirme ne pas utiliser le portfolio pour évaluer les stages; elle s'appuie plutôt sur ses observations, les rencontres avec l'enseignante associée et la stagiaire, ainsi que les entrevues.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, elle soutient que le portfolio pourrait être utile pour faire un suivi entre les stages, à condition que l'étudiant puisse y déposer les rapports et les bilans de stages. Les superviseurs pourraient plus facilement faire des rétroactions sur les bons coups et ce qui est à améliorer. De plus, elle propose que le portfolio remplace le bilan de stage. Ainsi, « dans le *sommatif*, au lieu de demander un bilan, on pourrait aller voir simplement tout ce qui a été noté par rapport aux compétences professionnelles dans le portfolio ». À son avis, cela éviterait un dédoublement de travail pour l'étudiant; elle croit que « les étudiants verraient peut-être plus formateur de l'utiliser [le portfolio] et non pas de déposer pour déposer ». Quant à l'évaluation *certificative*, elle considère que le portfolio ne peut pas être le seul outil d'évaluation pour l'obtention du diplôme, mais qu'il pourrait par exemple faire partie de leur projet de développement professionnel. Toutefois, elle le voit comme une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, entre autres parce qu'il permet de développer « un esprit critique ».

Actuellement, elle y voit des limites

par rapport aux étudiants. C'est que c'est très prenant. Je trouve que ça leur demande beaucoup. On fait beaucoup d'analyses réflexives. J'ai l'impression qu'ils se sentent une obligation de le faire dans le portfolio, et non pas de se dire : « Je vais mettre ça dans mon portfolio pour le conserver ». J'ai plus l'impression que ça devient un travail pour eux et que c'est très prenant.

Néanmoins, même si elle ne les a pas regardés en profondeur, elle croit que le portfolio

permet un peu de vérifier l'engagement, de voir aussi au développement professionnel. Ça permet de voir si l'étudiant a fait le strict minimum requis ou s'il a envie de continuer après, de voir à son développement professionnel. Donc je trouve que ça nous donne une puce à l'oreille. [...] Il pourrait être utilisé vraiment pour qu'il porte le dossier de l'étudiant au complet, comme un dossier d'apprentissage.

4.6.5 Perception de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante du DDM4655, est persuadée que les étudiants ne partagent pas tout à fait le même point de vue que celui des formateurs universitaires quant à l'utilité du portfolio:

C'est plus un endroit où ils vont colliger des informations, garder des choses les plus importantes. Pour nous les formateurs, c'est différent, on veut qu'ils colligent les meilleurs travaux, les meilleures réflexions, mais on veut surtout qu'ils en profitent pour réfléchir sur leurs pratiques.

En ce sens, elle pense que le portfolio est témoin de l'évolution des apprentissages des étudiants pendant les quatre années de la formation, et qu'il s'appuie sur une réflexion continue. Il leur permet de garder des traces et de faire un retour sur leurs apprentissages.

Quant à l'évaluation des apprentissages, l'enseignante soulève une problématique. Selon elle, les formateurs universitaires n'ont pas une vision commune de ce qui pourrait être évalué dans le portfolio. Pour certains, l'évaluation porterait davantage sur « les objets plutôt que sur les compétences », alors il serait difficile de vraiment faire de l'évaluation *formative* comme telle : « On parle de plus d'une centaine d'enseignants [dans le programme de formation initiale à l'enseignement] qui doivent essayer de se mettre d'accord sur quelque chose »; cela nécessiterait une concertation. À son avis, l'intégration du portfolio comme outil d'évaluation *sommative* serait plus facile puisque les enseignants sont habitués à corriger différents types de travaux, examens, etc. La concertation est alors moins nécessaire. Elle n'est « pas aussi essentielle » que pour l'évaluation *formative* bien qu'elle pourrait être utile pour connaître ce qui serait évalué dans les différents cours du programme et déposé dans le portfolio. En ce qui a trait à l'évaluation *certificative* à la fin de la formation, elle se questionne sur la place que pourrait prendre le portfolio. En faisant référence à l'étude de cas qui est parfois utilisé dans d'autres programmes pour activer les connaissances puis mettre en action les compétences, elle suggérerait

une tâche plus englobante à la place du bilan de développement des compétences, qui permettrait de faire une tâche beaucoup plus concrète où on leur demande d'intégrer les compétences, en se fiant à ce qu'ils ont fait dans le portfolio, mais sous forme d'étude de cas; et ça, ça pourrait être, une façon certificative dans le fond de dire : « OK, tu as répondu à telle, telle chose ». C'est sûr que c'est une réponse, ce n'est pas dans la réflexion, mais je me demande si ce n'est pas plus authentique que de revoir chacune des compétences et d'y réfléchir. Ça permettrait une certification, peut-être, pourquoi pas.

Le portfolio représente, à son avis, une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation utilisées pendant la formation. Il permet à l'étudiant de faire son propre suivi sur le développement de ses compétences. Il

est aussi utile aux enseignants du DDM4655 qui, comme elle, revoient les étudiants pendant leur formation afin de constater leur évolution. Elle trouve que c'est valorisant pour elle, comme enseignante. Elle soutient que le portfolio est le seul outil qui permet de garder des traces, qui est capable d'effectuer ce travail de réflexion et de suivi sur l'évolution des compétences. Il est « pertinent » puisqu'il est en lien avec la structure du programme, l'ordre des cours et des stages : « Sinon, on va avoir encore l'impression d'intervenir par silo. Et même si les étudiants ce n'est pas leur cours préféré, je pense que c'est un mal qui peut faire du bien au bout du compte ».

L'enseignante voit de nombreux avantages au portfolio pour l'étudiant. Il lui permet d'avoir une démarche réflexive et d'être conscient de l'évaluation de ses compétences. Il permet aussi de mieux structurer la pensée et de tout simplement écrire, parce qu'elle « pense qu'ils n'écrivent pas tant que ça. Je trouve que le fait d'écrire leur permet de s'exercer à rédiger pour que quelqu'un d'autre puisse les lire ». Elle croit aussi que le portfolio est le seul outil où l'étudiant peut faire des liens entre la théorie et la pratique. Finalement, le portfolio peut servir lors d'une rencontre avec une direction d'école. Elle ajoute qu' :

il permet de mieux distinguer le type de personne que tu es. Une personne qui a un portfolio très simple, structuré, bien ça dénote que c'est probablement une personne comme ça. Il montre beaucoup de ce qu'est l'individu. Est-ce que ça démontre tout? Non. Mais ça démontre ce côté-là.

Quant aux désavantages, elle n'en dénote aucun. Il est vrai que les étudiants ne sont pas nécessairement en accord avec le fait d'écrire et de réfléchir, mais elle constate que ce n'est pas propre à la démarche du portfolio : « Peu importe le domaine, je suis persuadée, même si je ne les ai pas tous entendus, que les discours sont les mêmes chez les étudiants ». En conclusion, elle souhaite que la plateforme du portfolio utilisée actuellement soit revue et bonifiée pour faciliter la correction et permettre de laisser des traces. Elle propose aussi qu'il devrait être partagé davantage entre les étudiants; à son avis « les étudiants y verraient plus de pertinence ».

4.6.6 Synthèse

Geneviève a élaboré son portfolio au départ parce que c'était une exigence académique. Toutefois, elle s'est rendu compte qu'il lui était utile pour déposer des ressources pédagogiques qu'elle pourrait utiliser dans son dernier stage, mais aussi après sa formation universitaire. Elle aurait souhaité qu'on lui laisse plus de marge de manœuvre dans le choix de ses rubriques et des billets qu'elle devait rédiger. Elle n'a pas présenté et discuté de son portfolio avec son enseignante associée et la superviseure. Elle n'a pas trouvé

pertinent d'en informer les parents et les élèves de sa classe de stage. Elle partage l'avis d'autres personnes de son entourage, soit que le portfolio peut être considéré comme un outil qui permet l'évaluation des apprentissages. Elles y voient toutes une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation, entre autres parce qu'il permet à l'étudiant de « garder des traces », de développer « un esprit critique », de suivre « l'évolution des compétences » et de vérifier son « engagement », et ce, dans un souci de développement professionnel.

4.7 Maude

4.7.1 Portrait de l'étudiante

Âgée à peine de 24 ans, Maude termine sa formation initiale en enseignement. Son enseignant associé la décrit comme une personne dévouée, très impliquée dans son rôle d'enseignante. Elle représente pour lui, une stagiaire exceptionnelle, très motivée, avis que partage la superviseure. Tous les deux ont relevé sa créativité et son engagement. Son enseignant associé raconte qu'elle s'est beaucoup investie auprès de la classe, elle était présente en début d'année en classe même si cela n'était pas prévue pour son stage; elle a participé à beaucoup de journées pédagogiques en plus d'être retournée en classe après son stage lorsqu'elle ne faisait pas de suppléance. Elle a même fait le voyage de fin d'année avec les élèves et réalisé un montage sur le web avec les réalisations des élèves lors d'un projet de musée en arts plastiques. Toujours prête à relever un défi et à trouver des solutions, la superviseure affirme que Maude est « à la bonne place » comme enseignante.

Son portfolio reflète très bien sa créativité, selon sa superviseure. Celle-ci ajoute qu'il est inspirant et représentatif de qui Maude est vraiment. Son enseignant associé, quant à lui, a été impressionné par son cheminement qui témoigne de son développement professionnel et de la rubrique sur la littérature jeunesse. Maude y a intégré plusieurs catégories accessibles en cliquant sur des images, qui sont ensuite classées par cycle où elle décrit brièvement ses coups de cœur. Elle a aussi créé des réseaux littéraires sur différents thèmes. Elle y a investi beaucoup de temps et la qualité de la présentation en témoigne. On y retrouve aussi d'autres ressources, comme des sites web ainsi que des références bibliographiques pour les enseignants. Dans la rubrique **Stages**, elle y présente des projets qu'elle a réalisés avec les élèves, entre autres, son projet d'appréciation littéraire, en lien avec l'utilisation de l'iPad qu'a beaucoup apprécié la superviseure et qu'elle a pu réaliser avec les élèves dans son dernier stage.

4.7.2 Perception de l'étudiante

Maude définit le portfolio comme :

un moyen de partager des découvertes que j'ai faites, des apprentissages que j'ai pu faire pendant ma formation; [un endroit] où je mets toutes sortes de choses que j'ai trouvées que je peux aller consulter par la suite, que ce soient des liens internet, des activités que j'ai trouvées intéressantes, que je n'ai pas eu la chance d'utiliser encore. C'est une place où je peux aller les retrouver par la suite. Puis ça peut montrer aussi mes idées, des idées pédagogiques qui me touchent, qui me rejoignent. Mon identité professionnelle, bien c'est sûr que ça permet de la montrer là. [...] C'est un peu comme une banque d'idées que je me fais aussi.

Faire son portfolio lui a permis d'apprendre à faire un site web, ce qu'elle a trouvé « bonifiant » dans sa formation. Elle a appris à « échanger avec d'autres enseignants, à chercher des ressources sur internet puis à faire des liens, [...] à faire des découvertes », pour elle, ce fut très enrichissant. Elle ajoute qu'elle a beaucoup apprécié compléter la rubrique sur la littérature jeunesse, ce qui lui a fait découvrir des livres intéressants. Le portfolio lui a donné « le goût de peaufiner [ses] connaissances en technologie parce qu'on les utilise de plus en plus en classe ». Malgré le fait que le portfolio est une exigence académique et qu'elle n'avait pas le choix de le faire, elle souligne que ce n'est pas cela qui l'a motivée vraiment. À son avis, le portfolio l'a amenée à réfléchir sur sa pratique professionnelle ainsi qu'à cibler ses points forts et les points qu'elle avait à améliorer dans sa formation, à faire des liens entre la théorie et la pratique. Elle répète que cela lui a servi à regrouper en un seul endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement personnel et professionnel, qui pourront lui être utiles après son baccalauréat et éventuellement pour bien se préparer à une entrevue d'embauche. Elle croit que le portfolio pourra aussi l'aider à « guider ses élèves dans l'élaboration de leur propre portfolio, parce que « dans les prochaines années, il va falloir être habile avec ce genre d'outils ». D'ailleurs, elle a préparé son portfolio pour que les élèves puissent le consulter, en y déposant des travaux d'élèves. De fait, elle pense que cela facilite le partage et l'interaction.

Elle avoue avoir investi davantage de temps dans l'élaboration de son portfolio pendant les deux cours associés au portfolio, DDM2655 et DDM4655. Sinon entre les deux cours, elle a :

continué à y retourner et ajouter des choses. Par exemple, en littérature jeunesse, j'allais ajouter les titres, quand je voyais un album, je n'avais pas nécessairement les moyens de l'acheter. Donc j'allais le mettre là et je faisais un petit résumé, comment est-ce que je pourrais l'utiliser. Donc toutes mes idées, je les mettais là.

Elle regrette de ne pas avoir ajouté plus de réflexions tout au long de sa formation, cela lui aurait permis de voir son évolution. Elle précise toutefois qu'elle s'est assurée que son portfolio soit « beau, afin d'avoir le goût de le lire », pour elle, c'était important.

Maude croit que le portfolio doit contenir « toute sorte de documents qui permettent de présenter qui on est, nos idées pédagogiques, notre approche. [...] Quelque chose qui permet vraiment de se présenter pour les parents, en tant que stagiaire, ça donne une idée de qui se trouve dans la classe avec leur enfant ». Elle a d'ailleurs transmis l'adresse de son portfolio aux parents lors de son dernier stage dans la lettre de présentation, mais elle n'a pas eu de retour. Toutefois, elle ne sentirait pas à l'aise d'y déposer un curriculum vitae et des relevés des notes, à moins qu'il y ait un accès privé. Elle a déposé dans son portfolio des rapports de stages et des commentaires de ses superviseurs, « à cause que c'était demandé ». Toutefois, elle aurait préféré que ce soient plutôt des résumés de ses stages, soit « quelque chose d'un peu moins officiel, officieux, parce que les gens ne les lisent pas ». Elle préférerait qu'il soit possible d'y déposer des « choses concrètes », plus accessibles qu'elle pourrait consulter plus tard et même présenter à ses amis « qui veulent savoir : Qu'est-ce que tu fais dans tes classes? » Elle pense qu'ils auraient davantage le goût de le consulter. Elle souhaite, éventuellement, modifier certaines sections de son portfolio pour qu'il devienne aussi le site web de sa classe.

Elle n'est pas certaine que les formateurs universitaires incluant les superviseurs regardent les portfolios des étudiants. Pour son dernier stage, elle a donné l'adresse de son portfolio à la superviseuse, elle sait qu'elle l'a consulté mais elle ne lui a fait aucun retour à ce sujet. Toutefois, la situation a été différente avec son enseignant associé. Ils l'ont regardé ensemble à plusieurs reprises, car il le trouvait intéressant et souhaitait s'en inspirer. Quant aux directions d'école, elle ne croit pas qu'ils vont prendre le temps de le consulter. Somme toute, elle croit que le portfolio aurait avantage à être développé dans l'esprit d'une communauté de partage, entre enseignants afin de « pouvoir aller voir ce que d'autres font », de partager des ressources, de faire des échanges. Ce serait encore plus motivant pour les étudiants d'« apprendre à bien partager les vrais documents ».

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages et d'évaluation *formative*, Maude soutient que le portfolio lui a tout de même permis de s'autoréguler, de s'autoévaluer tout en s'appropriant les compétences professionnelles. Dans une fonction *sommative*, elle pense que les enseignants des cours du portfolio ne peuvent pas réalistement prendre connaissance de tout ce qui est déposé dans le portfolio et

évaluer le portrait global de l'étudiant. « Je trouve que la charge est grande pour qu'ils puissent avoir un vrai portrait ». Elle propose que le portfolio soit davantage utilisé dans les autres cours du programme afin que les travaux exigés y soient directement déposés et corrigés, « tant qu'à les reprendre puis avoir à les citer de toute façon ». Ainsi, elle croit que le portfolio aurait plus sa place comme outil d'évaluation et qu'il serait davantage considéré. Finalement, elle déclare que le portfolio ne peut pas être le seul outil pour l'évaluation des compétences, il est complémentaire. Il pourrait remplacer certains outils d'évaluation mais, à son avis, il faut une « variété des travaux, ça permet d'évaluer différemment. [...] On peut aller rejoindre aussi différents types de personnes. Ça permet une évaluation plus juste ».

4.7.3 Perception de l'enseignant associé

L'enseignant associé trouve que le portfolio est utile aux étudiants « pour consigner et faire une réflexion aussi sur ce qu'ils ont acquis en tant que stagiaires ». À chaque année, il prend le temps de regarder le portfolio des stagiaires qu'il accueille dans sa classe, comme il l'a fait avec Maude pendant son stage. D'ailleurs, il précise que celui de Maude lui a vraiment donné le goût d'en avoir un personnellement. Il regarde entre autres comment se sont déroulés les stages précédents. Il souligne que les portfolios sont bien différents, cela dépend de chaque étudiant, des projets qu'il a réalisés et de ce qui l'intéresse. Il soutient que cela représente un « beau document » de présentation, qui peut être utile pour « faire de la suppléance et être engagé aussi, quand les directions veulent les connaître davantage ». À son avis, c'est mieux qu'un curriculum vitae, c'est intéressant, « c'est un plus ».

Quant à l'évaluation des apprentissages, il croit que le portfolio est un très bon outil d'évaluation formative et sommative qu'il a d'ailleurs utilisé lui-même comme chargé de cours à l'université. Il est convaincu que le portfolio devrait remplacer les autres travaux dans la formation initiale à l'enseignement et être reconnu comme un outil essentiel, parce qu'il est « intimement lié au vécu de l'étudiant ». Il trouve « que c'est vraiment en lien avec le vécu professionnel, ce qu'il a vécu dans le contexte. [...] Contrairement aux autres évaluations, peu importe : question-réponse, à développement, c'est plus parlant ». Pour sa part, il a utilisé le portfolio de Maude pour porter un jugement sur son stage, en plus des grilles d'observation, car, à son avis, le portfolio est tout à fait pertinent pour évaluer les compétences. Il s'est attardé à la compétence 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture), mais aussi sur les analyses réflexives et sur le français. Il a pu ainsi constater « qu'elle maîtrisait bien la langue ».

Comme enseignant associé, le portfolio lui permet de mieux connaître « à qui l'on a affaire ». Il ajoute toutefois qu'il présente des limites :

Il ne faut pas juger l'étudiante sur ce qu'elle a présenté dans son portfolio, juste juger par rapport à cela, c'est dans tout le contexte aussi. [...] Il peut y avoir des portfolios qui sont bien « *straight* », mais finalement, c'est une enseignante qui, en contexte, est excellente pour piloter aussi. C'est du cas par cas, finalement. Les limites du portfolio, finalement, c'est que tu peux, si tu juges juste le portfolio, sans en avoir parlé, que l'étudiante ne s'est pas présentée et quelqu'un ne l'a pas validé, te faire jouer des tours dans l'évaluation. Tandis qu'une autre peut avoir un portfolio magnifique, mais tu parles à l'enseignant associé ou au superviseur de stage qui disent : « Eh bien non, ça ne va pas du tout! », il y a d'autres compétences qui ne marchent pas. C'est là qu'il faut que ça joue un peu. Tu sais des compétences comme piloter, planifier ça va, mais piloter, évaluer et tenir compte des enfants en difficulté tout en faisant la gestion de classe, c'est plus difficile à vérifier avec le portfolio, par exemple.

Somme toute, il précise que l'enseignant associé doit agir avec éthique et ne pas utiliser seulement le portfolio pour porter son jugement. Il doit tenir compte du contexte de la classe, l'étudiante peut « avoir les meilleures idées du monde, [...] c'est dans l'action que c'est plus difficile ».

4.7.4 Perception de la superviseure

La superviseure de Maude consulte tous les portfolios des étudiants qu'elle supervise. Elle le fait « par curiosité, par intérêt » afin de mieux :

comprendre l'être humain. En même temps, je me dis, quand on écrit, quand on développe notre pensée, on se dévoile aussi un peu en tant qu'intérêt ou personne ou tout ça. Alors, je lis le portfolio plus d'une fois, j'y vais par étape. La première étape, c'est la section : je me présente, qui suis-je. Après, un peu plus tard je vais voir leurs expériences de stages antérieurs, puis, je vais voir au niveau des compétences, leur analyse réflexive aussi. Ça correspond au journal de bord que moi je demande.

Elle croit que « c'est une réflexion intéressante au niveau des compétences, la compréhension qu'ils en ont au fur et à mesure de leurs expériences ». Elle voit un intérêt entre autres par rapport aux artefacts qui sont déposés pour compléter leur blogue. Toutefois, elle a constaté après en avoir discuté avec les étudiants, qu'ils font souvent leur portfolio par « obligation » et elle remarque que « quand elles arrivent en fin de session de stage quatre, elles sont essouffées, puis là, elles ont l'obligation de compléter les compétences. Il y en a qui sont efficaces parce qu'ils le tiennent depuis longtemps. Puis, il y en a qui font ça à la dernière minute, alors le but comme tel [n'est pas atteint] ». De plus, elle souligne que le résultat, du moins ce qu'on peut lire dans le portfolio, dépend des étudiants parce que « si on prend les choses au sérieux, on peut parler pour parler, mais on peut parler pour comprendre aussi ».

À son avis, le portfolio représente un outil d'évaluation *formative* qui facilite les rétroactions. Elle l'utilise par ailleurs à cette fin. Elle cite en exemple le cas d'une étudiante qui lui semblait avoir des problèmes au niveau du français; elle a pris le temps de vérifier la qualité du français dans son portfolio et a pu confirmer son jugement. Après en avoir discuté avec l'étudiante, cette dernière a « pris ça au sérieux et elle a corrigé son portfolio ». Elle questionne toutefois comment le portfolio pourrait être utilisé pour une évaluation *sommative*, du moins par les superviseurs de stage. Pour sa part, elle utilise le portfolio pour valider son jugement, pour vérifier plus en profondeur la compréhension des compétences en plus des analyses réflexives, des échanges avec l'étudiant et son enseignant associé ainsi que des plans d'action qu'elle leur demande de rédiger après chaque supervision. Elle reconnaît que le portfolio pourrait être associé à la diplomation, en ce sens qu'il permet d'avoir un portrait du développement des compétences, de l'identité professionnelle de l'étudiant qui termine son baccalauréat. Elle raconte la réaction positive d'une directrice d'école qui a embauché une finissante pour un contrat à l'éducation préscolaire et qui a témoigné de son admiration pour son portfolio qu'elle a trouvé très professionnel. La superviseure croit qu'il lui a servi en quelque sorte « d'une belle entrée en matière, [...] de « carte de présentation » ».

Somme toute, la superviseure croit que le portfolio est une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. Il permet tant à l'enseignant associé qu'au superviseur d'en apprendre davantage sur les valeurs des stagiaires et sur leur compréhension des compétences. Cependant, elle souligne que parfois « c'est superficiel, ce n'est pas égal à tout le monde. Ça dépend de l'intérêt qu'on y met, comme tout travail, je pense. Tu sais, quelquefois, on donne parce que c'est obligatoire, mais des fois, on le fait par intérêt ». Justement, pour accompagner les étudiants à s'engager dans la démarche du portfolio, elle propose d'avoir une sorte de « tuteur responsable » qui pourrait les guider dans cette démarche tout au long de la formation, « quelqu'un qui aurait un aperçu de l'évolution de la personne » ou bien même d'intégrer des cours porteurs du portfolio à chaque année de la formation.

Le portfolio présente plusieurs avantages pour elle, en tant que superviseure. Il lui permet de « connaître la personne, ses valeurs, ses jugements profonds, ses analyses réflexives, ses expériences, ses intérêts, tout ce qui vient colorer son enseignement. On y voit vraiment ses expériences antérieures quand elle parle de ses stages. [...] ça vient me dire quelles expériences elles ont vécues ». Elle souligne que cela nécessite toutefois beaucoup de temps, cela représente un surplus de travail puisqu'elle n'est pas tenue de consulter les portfolios. Mais, elle précise que pour elle, c'est important de le faire, c'est un de ses « objectifs professionnels » pour un meilleur encadrement lors de la supervision des étudiants.

4.7.5 Perception de l'enseignante DDM4655

Pour l'enseignante du cours DDM4655, le portfolio se définit comme « un bon endroit pour colliger toutes les informations que tu as eues pendant ton bac., [...] un répertoire avec tous tes outils, tes références ». Il permet aussi de « réfléchir sur leur pratique, même s'ils le font déjà dans leur stage ». Elle apprécie personnellement la rubrique **Présentation**, pour mieux connaître ses étudiants. Elle ne comprend pas, par ailleurs, pourquoi les autres enseignants universitaires ne l'utilisent pas. Elle croit que le portfolio pourrait être utile en ce sens.

À son avis, le portfolio est un outil d'évaluation *formative* qui facilite la rétroaction, entre autres avec la possibilité d'y ajouter des commentaires, il permet à l'étudiant de s'ajuster, de faire des retours sur le développement de ses compétences. Quant à une fonction *sommative*, elle trouve qu'il n'est pas assez utilisé dans les cours et proposerait plutôt que :

au lieu de déposer ton travail à ton professeur sur [l'espace-cours] Moodle de chaque cours, tu as tout au même endroit, tu déposes ton travail sommatif sur ton portfolio. Tu as toutes tes ressources, tous les travaux que tu as faits durant ta formation puis, ça te permet d'avoir un suivi à long terme de tout ce que tu as fait. Tu cherches quelque chose, tu le trouves là. C'est comme ton dossier.

Dans une fonction *certificative*, elle rappelle que les étudiants doivent réussir leurs cours du portfolio pour obtenir leur diplôme. Elle ne voit pas la pertinence d'en demander davantage pour le portfolio, elle trouve que cela est « suffisant ». En outre, elle considère que le portfolio est vraiment une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation de la formation. En tant que personne chargée de cours, elle aime quand ses étudiants y déposent leurs travaux, ça lui donne « accès à l'étudiant ». À son avis, le portfolio permet de déceler rapidement « les étudiants plus forts, qui sont très investis dans leur formation puis, ceux qui s'investissent un peu moins, ça transparait beaucoup plus dans le portfolio que dans un travail écrit, moi ça me permet de valider mes perceptions ».

Elle y voit des avantages aussi pour l'étudiant qui apprend à mieux se connaître, à se questionner sur ses valeurs. De plus, il permet à l'étudiant de développer des habiletés avec la technologie (compétence 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications) ce qui lui apparaît essentiel aujourd'hui, que ce soit pour se présenter ou même communiquer avec les parents de sa classe. Malgré tout, elle croit que les étudiants n'en voient pas l'utilité et la pertinence, du moins pour la majorité d'entre eux. « Ceux qui voient que c'est utile, c'est parce qu'ils s'investissent à fond puis, qu'ils le mettent plus à leurs couleurs et font plus que ce qu'on leur demande ». Elle souligne qu'elle a d'ailleurs été impressionnée par certains

portfolios qu'elle a corrigés, particulièrement « ceux que je vois qu'ils vont faire autre chose avec ça. Ça ne restera pas un portfolio de développement professionnel, ça va devenir la classe de madame Karine. Ils vont l'utiliser, je pense, parce qu'il y a tellement de ressources et de liens entre toutes leurs affaires ». Mais finalement, elle a constaté que tous les étudiants :

se sont engagés, à différents niveaux. Les textes, c'étaient de vrais textes, avec les réflexions. Puis, surtout la section *présentation, accueil et valeur et culture*, je trouvais qu'il y avait des choses très intéressantes là-dedans. C'est sûr qu'on les obligeait à les faire, mais justement, il faut que tu connaisses quelque chose de la vie pour en parler à des élèves du primaire, ils l'ont fait. Je n'en avais pas qui ne répondaient pas aux attentes en tout cas.

4.7.6 Synthèse

Maude était une étudiante motivée, engagée et impliquée dans son stage. Son portfolio reflète bien son implication et sa créativité. Malgré, qu'elle y avait consacré peu de temps tout au long de sa formation, elle a découvert toutes ses possibilités en dernière année et elle y a mis beaucoup d'énergie, afin qu'il soit beau et utile pour son dernier stage mais aussi après son baccalauréat. Elle y a déposé d'ailleurs des ressources fort pertinentes, avis que partagent son enseignant associé et la superviseure. Tous reconnaissent la pertinence du portfolio et sa valeur ajoutée dans la formation. Maude aurait souhaité qu'il soit davantage partagé avec ses collègues pendant sa formation. Elle y voit tout un potentiel pour créer une communauté et assure que les étudiants seraient davantage motivés à s'investir dans la démarche.

4.8 Josiane

4.8.1 Portrait de l'étudiante

Anthropologue de formation, Josiane a fait le choix de devenir enseignante. Plus âgée que la majorité de sa cohorte, elle a 47 ans. Elle est aussi maman de trois enfants, ce qui explique sa grande maturité et son engagement selon son enseignante associée. La superviseure la décrit comme une personne responsable, qui était très motivée à réussir son dernier stage et sa formation. Son enseignante associée croit que les expériences professionnelles antérieures de Josiane expliquent certainement sa grande ouverture et sa capacité à « s'accommoder ». Elle ajoute qu'elle était très disponible, toujours à l'écoute des besoins des autres. Josiane lui a proposé des nouvelles idées, de nombreuses activités pour la classe qu'elle avait créées avant son stage, en plus d'apporter beaucoup de matériel, des livres de lecture, des jeux, etc.

Josiane a présenté brièvement son portfolio à son enseignante associée et l'a encouragée à le consulter. Cette dernière l'a trouvé très complet, avec beaucoup d'informations; ce qui l'a d'ailleurs surprise, elle ne s'attendait pas à y trouver tant de documents. Après consultation, il appert que toutes les rubriques ont été complétées selon les exigences des cours DDM2655 et DDM4655 et qu'on y retrouve en majorité trois billets par compétence professionnelle. Josiane y a déposé aussi les projets qu'elle a élaborés pour ses cours et, pour ses stages, des photos et des réalisations d'élèves.

4.8.2 Perceptions de l'étudiante

Pour Josiane, le portfolio, que ce soit sur support électronique ou autre, représente

un outil dans lequel on intègre notre réflexion par rapport au développement de nos compétences par rapport à ce que l'on fait professionnellement dans les classes, par rapport aux projets qu'on aimerait faire, qu'on a fait et qu'on aimerait éventuellement appliquer. Donc pour moi, le portfolio regroupe toutes ces dimensions-là.

Elle soutient que le portfolio est avant tout une exigence académique dont elle n'a pas vraiment saisi les objectifs; d'ailleurs, elle avoue ne pas s'être vraiment engagée dans la démarche comme elle aurait dû le faire. Pour elle, le portfolio ne passait pas en premier dans sa formation. Comme elle avait « l'impression que c'était une obligation, il fallait seulement aller le remplir, les cases, les demandes, les exigences, ce dont je n'étais pas toujours satisfaite. Parce que bien, dans un surplus de travail, on fait des choix ». Elle pense ne pas y avoir mis « sa couleur ». Cependant, elle ajoute s'en être servi pour déposer des travaux, particulièrement après ses stages ou ses suppléances, comme une sorte de « scrapbook », ainsi que pour se « pencher » sur ses compétences professionnelles. Elle avoue toutefois qu'elle n'avait pas « nécessairement besoin de passer par un portfolio pour faire cette réflexion-là puisqu'elle se fait vraiment de façon continue pendant les quatre années [de la formation], à travers d'autres cours universitaires », ce qui l'amène à dire qu'elle le trouvait « redondant comme outil ». Elle aurait préféré qu'il soit plus axé sur la recherche et le développement, par exemple en développant une thématique qui l'aurait intéressée dès la première année de la formation et en l'exploitant à travers différentes compétences pendant tout le bac. Elle trouve qu'« à la fin, effectivement, il y aurait une couleur particulière parce que c'est un thème que j'aurais aimé élaborer. On pourrait devenir de mini-experts d'un sujet aussi en sortant. Et là je pense que dans ma formation, il m'aurait servi vraiment ».

En vérité, elle affirme que le portfolio ne lui est pas utile dans sa forme actuelle. Comme elle avait déjà une organisation semblable dans son ordinateur pour ses travaux et ses réflexions, elle soutient avoir eu

« l'impression de dédoubler » son travail. Elle ne croit pas non plus que le portfolio lui sera utile pour être embauchée; à son avis, les directions d'école n'y sont pas tant intéressées, bien que « ça peut donner de bonnes idées sur le candidat ». Dans le même sens, elle n'approuve pas l'idée d'y déposer un curriculum vitæ ou des relevés de notes. Quant aux rapports de stage et aux commentaires de superviseurs, elle laisserait le choix à chacun de le faire ou non, tout en questionnant la pertinence : « Ce n'est peut-être pas à mettre entre les mains de tout le monde. Il y a peut-être des enseignants associés qui ne prendraient pas ça du bon côté qu'une personne ait eu des difficultés dans un stage ». Ce qui explique aussi sa réticence à ce que les parents le consultent : elle précise que cela pourrait être utile aux étudiants pour « se présenter », mais encore là, les parents pourraient « tomber sur des réflexions ou des travaux qui sont plus difficiles pour eux à comprendre ». Elle propose plutôt de leur donner accès à une section **Parents** dans le portfolio. Elle ajoute que pendant sa formation, peu de formateurs universitaires ont semblé intéressés par le portfolio. Ses enseignants associés « l'ont vraiment à peine regardé » et certains lui ont même dit qu'ils trouvaient cela « trop personnel ». Elle n'a pas eu connaissance que d'autres enseignants s'y soient vraiment intéressés, même que la superviseure de son stage quatre lui a clairement signifié qu'« elle ne voulait rien savoir de ça ».

En tant qu'outil d'évaluation des apprentissages, Josiane considère que le portfolio ne lui a pas été utile pour avoir des rétroactions comme telles. Par ailleurs, elle ne comprend pas qu'on puisse y associer une note dans une fonction *sommative*. Pour elle, le portfolio est « très personnel ». Dans ce sens, elle questionne comment on peut donner une note sur quelque chose qui part de soi, de sa réflexion. Quant au lien entre le portfolio et la diplomation, elle trouve qu'il faut un équilibre entre le portfolio et la formation; il ne peut être le seul élément à considérer. Selon elle, un étudiant pourrait être

un très bon enseignant, mais ne pas être intéressé par le portfolio, pas motivé de compléter chaque section, parce qu'il le fait d'une autre façon dans sa vie - est-ce que vraiment il faudrait lui empêcher d'avoir son bac? Je pense qu'il faut avoir une réflexion là-dessus. De la même façon qu'un beau portfolio ne nous garantit pas un bon enseignant.

Elle ajoute que « quelqu'un qui sait bien écrire, bien rédiger et avoir une certaine réflexion peut remplir son portfolio. On peut avoir l'impression qu'il possède ces compétences, mais dans le fond, ce serait à vérifier sur le terrain ». Malgré tout, elle croit que le portfolio est une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. Il peut servir à évaluer certaines compétences professionnelles qui sont difficilement évaluées dans les travaux universitaires, comme la compétence 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture) et la compétence 13

(S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise). Toutefois, elle répète qu'il ne faudrait surtout pas « dédoubler » les évaluations existantes.

4.8.3 Perceptions de l'enseignante associée

L'enseignante associée partage l'avis de Josiane quant à son utilité. Ainsi, elle a constaté que pour la stagiaire, c'est un outil qui lui permet de déposer ses projets, ses réflexions et ses défis personnels. Elle croit toutefois que cela peut devenir un « dédoublement » de ce que les étudiants font dans leurs cours et leurs stages et que cela demande beaucoup de temps aux stagiaires, en plus des planifications pour le stage et des autres travaux universitaires.

Elle doute qu'il soit toujours le reflet de qui est l'étudiant comme enseignant : « Dans le fond, quelqu'un qui est moins habile à monter quelque chose pourrait, non pas inventer des affaires, mais pourrait écrire ce qu'il veut ». Elle pense tout de même que le portfolio pourrait être plus utile pour des étudiantes plus jeunes que Josiane, dont elle reconnaît la grande capacité d'introspection : « Peut-être qu'elles auraient besoin de se faire comme des mises à jour, de s'arrêter, de prendre un temps de réflexion ».

Elle considère que le portfolio peut être un bon outil d'évaluation, que ce soit dans une fonction *formative*, *sommative* et *certificative*, à condition qu'il soit en lien direct avec ce qui se passe dans la classe, qu'il soit en quelque sorte un complément au stage, à la pratique. Elle s'explique ainsi :

Quelqu'un peut être très bon en théorie, puis pratico-pratique, ça ne va pas du tout. Donc on pourrait écrire de belles paroles, de belles affaires, mais quand on arrive dans la classe, ça ne va pas du tout. Moi je pense que les deux vont ensemble : si tu conserves le portfolio pour faire une évaluation, bien il faut que tu fasses un lien avec qu'est-ce qui se fait en classe. Donc par exemple, je ne sais pas, si sa philosophie c'est la famille, bien ça devrait se refléter dans sa classe, dans sa prise en charge, dans son enseignement. Donc, il ne faut pas juste que ce soit de belles paroles.

Dans ce sens, elle soutient qu'il peut être alors une valeur ajoutée, même si elle ne l'a pas utilisé pour porter un jugement sur le stage de Josiane; elle s'est servi plutôt des rencontres et des grilles de coévaluation prescrites. À son avis, le portfolio pourrait lui être utile pour compléter des informations que la stagiaire ne lui aurait pas transmises. Elle soutient tout de même que « si la personne est honnête, elle va me parler et se présenter. Elle va me dire tout ce qu'il y a dans le portfolio. Donc je n'ai pas vraiment besoin du portfolio pour confirmer ce que la personne va me dire ». C'est d'ailleurs ce qu'elle a vécu avec Josiane : « On a eu une bonne relation dès le départ, on a beaucoup discuté. On s'est bien entendu. Peut-

être que quand la relation est moins bonne, on en apprend plus sur le stagiaire et on peut l'aider un peu plus ». Finalement, elle conclut en affirmant que : « C'est plus important pour ma part, la relation avec les élèves, le contact avec les parents que taper un document qui pourrait être que des belles paroles ».

4.8.4 Perceptions de la superviseure

D'entrée de jeu, la superviseure de Josiane avoue ne pas regarder les portfolios des étudiants qu'elle supervise, car cela ne l'intéresse pas du tout. Elle souhaiterait qu'ils soient moins « uniformes », plus représentatifs de la personnalité de chaque étudiant. Dans sa forme actuelle, elle sait qu'il est « alimenté » par les stages, mais à son avis c'est « redondant », ce dont les étudiants se plaignent. Ils doivent faire « une réflexion sur chacune des compétences et faire des liens théoriques; et à un moment donné, bien ils n'en trouvent plus des liens ». Elle croit qu'il pourrait leur être utile s'il était « moins cadré, moins dirigé, en faisant plus de place à la créativité de chacun ».

Elle soutient que le portfolio n'est pas un bon outil pour l'évaluation *formative*; elle préfère faire des rétroactions de vive voix lors des rencontres de supervision. Toutefois, elle croit qu'il pourrait être associé à l'évaluation *sommative*, soit être noté dans certains cours, particulièrement dans les stages. Quant à son rôle pour la diplomation, elle répète qu'actuellement, il est trop uniforme, trop « stéréotypé » pour qu'on puisse l'utiliser à bon escient et l'évaluer. Elle suggère plutôt de porter « un jugement sur la personne qui est en train de se présenter par son portfolio », mais elle ne l'évaluerait pas et ce ne serait aucunement une condition pour l'obtention du diplôme.

Malgré le fait qu'elle n'utilise pas le portfolio pour l'évaluation des stages, elle croit que s'il était davantage personnalisé, elle pourrait l'utiliser éventuellement pour mieux connaître les étudiants et finalement, il pourrait lui « être utile pour consolider [son] jugement, après avoir fait les observations ». Toutefois, elle n'y voit pas d'autres avantages. Elle soutient que si on laissait « plus d'autonomie aux étudiants, même s'il y a de l'imperfection » dans le portfolio, les étudiants y adhèreraient plus, car présentement « ils voient ça comme une tâche de plus, ils n'en sentent pas que ça les fait progresser ».

4.8.5 Perception de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante du cours DDM4655 croit que le portfolio est l'outil idéal pour avoir un « portrait global » du développement des compétences professionnelles des étudiants. Elle le voit comme une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation de la formation. Le portfolio lui apparaît utile parce qu'il permet aux

étudiants d'avoir des traces de leur évolution, de leur cheminement pendant les quatre années du baccalauréat. Elle regrette toutefois qu'il ne soit pas davantage intégré dans les autres cours de la formation, puisqu'elle croit que cela faciliterait l'adhésion des étudiants à la démarche. Ils pourraient plus facilement faire des liens avec les compétences professionnelles et avoir un portrait de leur identité professionnelle comme enseignant, ce qui pourrait éventuellement leur servir pour se présenter auprès des directions d'école. Avec les différentes rubriques qu'on y retrouve, il est signifiant pour elle; elle n'y voit que des avantages.

4.8.6 Synthèse

Pendant sa formation à l'enseignement, Josiane s'est peu investie dans son portfolio; d'ailleurs, les différents intervenants qui l'ont accompagnée pendant ces quatre années n'ont pas vraiment démontré d'intérêt pour son portfolio. Elle le considère avant tout comme une exigence académique, nécessaire à l'obtention de son diplôme. Tout comme son enseignante associée et sa superviseure, elle y voit de la redondance avec ce qui doit être rédigé dans les autres cours et stages, ainsi qu'une charge de travail additionnelle. Elle croit aussi qu'il n'est pas nécessairement le reflet des compétences acquises pendant la formation; il est facile, à son avis, d'écrire pour écrire, « de la même façon qu'un beau portfolio ne nous garantit pas un bon enseignant ».

4.9 Sandrine

4.9.1 Portrait de l'étudiante

Âgée de 36 ans et maman de deux jeunes enfants, Sandrine a fait un retour aux études pour poursuivre son rêve d'être enseignante. Elle avait travaillé au préalable dans des centres de loisirs, fait de l'animation et de la coordination. Ses expériences professionnelles lui ont « permis d'acquérir des connaissances dans divers domaines ainsi que de développer [sa] propre vision de l'enseignement qui reste en évolution », comme elle le précise dans son portfolio. Son enseignante associée la décrit comme une personne introvertie et anxieuse, mais très engagée dans son stage. Son superviseur raconte qu'elle est « hyper réflexive », ce qui peut parfois lui mettre des limites. Il ajoute qu'elle se mettait « beaucoup de barrières elle-même ». Idéaliste, elle s'est lancée à fond dans son stage avec l'idée « de changer les choses du jour au lendemain ». Ainsi, au début de son stage, il précise qu'elle a dû s'adapter à la classe et à l'école, mais que lorsqu'elle s'est fait confiance, tout s'est bien passé. Elle avait le souci « d'améliorer son enseignement, d'aller chercher chacun de ses élèves, [...] avec son parcours de maman-étudiante ». Mature et réfléchie,

elle faisait preuve de beaucoup de douceur auprès des enfants. D'ailleurs, il croit qu'elle a été « acceptée dans son école justement pour toutes ses qualités ».

Son portfolio est sobre, mais complet. Toutes les rubriques ont été complétées selon les exigences des cours DDM2655 et DDM4655. Dans la rubrique **Présentation**, Sandrine partage son intérêt pour l'écologie et sa passion pour les voyages, ce qu'a remarqué entre autres son enseignante associée. Autrement, selon le superviseur, rien de particulier n'attire l'attention du lecteur. On retrouve des billets pour chaque compétence professionnelle sur des sujets qui l'intéressent comme enseignante. Plusieurs ressources sont citées, des sites web, des livres de référence pour les enseignants, en plus de la banque de livres de littérature jeunesse. L'enseignante associée a particulièrement apprécié la rubrique **Culture**, qui lui a permis entre autres de découvrir les intérêts de Sandrine.

4.9.2 Perceptions de l'étudiante

Pour Sandrine, le portfolio est en un « endroit pour conserver des informations, pour entrer des contacts, montrer sa vision de l'enseignement et garder des références, comme pour la littérature jeunesse, sur la culture et beaucoup d'autres sujets ». En plus de « regrouper au même endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement », elle affirme qu'il lui a été utile pour développer sa compétence 8 (Intégrer les technologies de l'information et des communications) en apprenant à créer un site web et à le gérer. Le portfolio lui a permis de réfléchir à sa pratique, d'établir « un portrait ce que je deviens comme enseignante, [...] ainsi que savoir ce qu'il y a à améliorer ». Elle pense aussi qu'il pourrait permettre à l'étudiant de se présenter aux directions d'école, même si elle sait que ce n'est pas encore implanté actuellement; elle trouve que c'est un ajout au curriculum vitae. Elle souhaiterait pouvoir le partager avec les parents de sa classe afin qu'ils la connaissent mieux, pour « qu'ils puissent percevoir mes couleurs, mes valeurs » et qu'ils y découvrent des outils de référence. Elle ajoute que le portfolio pourrait être aussi utile aux enseignants associés pour avoir un portrait de la stagiaire qui sera en classe.

Elle a travaillé dans son portfolio surtout pendant la dernière année de sa formation. À son avis, « idéalement, ça devrait être pendant les 4 ans, mais il n'y a pas assez de soutien pendant le bac pour s'investir davantage, s'impliquer dans la démarche ». Elle se demande d'ailleurs pourquoi il n'y a pas de cours porteur du portfolio à chaque année de la formation. Elle raconte avoir déposé dans son portfolio des références, des outils et des livres en littérature jeunesse, tel que demandé dans les cours du portfolio, DDM2655 et DDM4655. Elle confirme qu'après tout, « le portfolio est une exigence académique ». Elle

raconte qu'elle a « aimé consulter les autres portfolios, c'était intéressant, motivant, et flatteur »; même si elle n'a pas eu beaucoup de commentaires écrits des autres, ce qu'elle aurait apprécié.

Pour elle, le portfolio pourrait être un outil pertinent pour l'évaluation des compétences, mais « il n'est pas assez utilisé dans la formation, il pourrait y avoir plus d'exigences à chaque année. Les profs devraient évaluer des documents dans le portfolio. Très peu de profs, seulement certains d'entre eux, proposaient de déposer des documents dans leur cours », sans qu'ils ne les corrigent directement dans le portfolio. Néanmoins, il lui semble que le portfolio est intéressant pour « évaluer les compétences professionnelles en fin de parcours ». Elle est persuadée qu'il sert aussi « d'autoévaluation » permettant à l'étudiant « d'évaluer ce qui est acquis ». Pour elle, le portfolio est un complément aux autres modalités d'évaluation. Elle recommande toutefois qu'il y ait davantage de soutien auprès des étudiants.

4.9.3 Perception de l'enseignante associée

L'enseignante associée de Sandrine a consulté le portfolio de la stagiaire avant leur première rencontre. Cela lui a permis de mieux la connaître, de découvrir ses intérêts, ses talents et ses passions. Elle a pu aussi prendre connaissance de ce qui s'est passé dans les stages précédents. Elle est d'avis que le portfolio facilite la rétroaction et peut alimenter les discussions tout au long du stage, en plus de permettre à l'enseignante associée de voir la qualité du français écrit de la stagiaire. Elle trouve que le portfolio est « mieux que le journal de bord » que les étudiants doivent compléter. Selon elle, il permet à l'étudiant de voir sa progression pendant toute sa formation, d'un stage à l'autre et de faire le point sur ce qui est « à parfaire, à améliorer ». En ce qui concerne la diplomation, elle croit que le portfolio est un outil complémentaire aux stages dans la formation à l'enseignement. Elle ne l'a pas utilisé personnellement pour porter un jugement sur le stage de Sandrine, mais elle croit qu'il permettrait de juger de l'éthique professionnelle de la stagiaire, entre autres lorsque le stage est plus difficile. Elle questionne toutefois le contenu; elle se demande comment vérifier si ce n'est pas du « copier-coller ». Néanmoins, elle pense qu'il pourrait être intéressant pour passer des entrevues d'embauche, mais qu'il nécessiterait, pour se faire, d'être « mis à jour ». Elle ajoute que la directrice adjointe de son école a d'ailleurs apprécié consulter le portfolio de Sandrine. Somme toute, elle trouve que le portfolio est une bonne « manière de valoriser les étudiants ».

4.9.4 Perception du superviseur

Le superviseur de Sandrine demande à tous les étudiants qu'il accompagne de lui transmettre l'adresse de leur portfolio afin qu'il puisse le consulter avant d'en discuter avec eux lors d'une rencontre individuelle. Il prend donc du temps pour le regarder, note des choses dont il veut parler avec eux et consulte les différentes rubriques, entre autres celle qui concerne les stages précédents. Il ne prétend pas tout lire, mais il aime bien lire certains billets pour voir où ils en étaient, ainsi que la rubrique **Présentation**. Il apprécie particulièrement de « voir le cheminement par rapport aux compétences », toute la partie « réflexion ». Toutefois, il trouve que le contenu est souvent « anecdotique ». Il sait que pour la majorité de ses étudiants, qui lui ont d'ailleurs confirmé, le portfolio « c'est vraiment un travail d'université, ils ne voyaient pas l'après, à quoi ça peut leur servir » au-delà de leur formation. Il ajoute que « c'est comme une obligation qu'ils doivent aller mettre quelque chose », comme « un album photo » et qu'ils ne s'en servent pas pour se présenter lors d'une entrevue.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, il considère que le portfolio pourrait être davantage un outil d'évaluation *sommative* que *formative*, car à son avis peu d'intervenants pourraient vérifier les progrès et le cheminement de l'étudiant, intervenir et donner des rétroactions. Ce pourrait être intéressant, mais peu réaliste. Pendant la formation, il croit qu'il pourrait servir de dépôt pour des travaux réalisés pendant les cours et les séminaires, plutôt qu'un outil de « formation continue ». Il a constaté qu'il n'y a pas de suivi autre que dans le dernier cours du portfolio, DDM4655, où les étudiants retravaillent dans leur portfolio. Il se questionne sur ce qui se passe après le premier cours du portfolio DDM2655 : « Mais qui valide ensuite et va voir ce qui se passe ? [...] Est-ce qu'en cours de route, ils ont le souci que ce soit bien fait et tout bien ficelé ? Ils l'ont parti au début et après ils déposent un peu comme ça leur tente ». Il propose que des cours de portfolio soient intégrés dans la formation à chaque année, les étudiants seraient davantage « suivis » et au fait des exigences.

Quant au lien avec la diplomation, il croit que « ça pourrait être intéressant, si c'était une volonté de tout le programme », ce qui n'est pas le cas actuellement. Il précise : « Je ne crois pas que les gens soient contre, mais est-ce que les gens sont pour ? Je ne sais pas jusqu'où ils veulent s'investir. Je pense quand même qu'il y a une porte de plus en plus ouverte ». Il avoue que le portfolio est tout de même représentatif de l'ensemble du parcours des étudiants et que si tous les intervenants y adhéraient, il deviendrait « le point central, un point commun à tous », tout en respectant « l'autonomie professionnelle » de chacun. En tant que superviseur, il apprécie avoir accès au portfolio parce que ça lui permet de « voir l'historique, de voir

la capacité de réflexion » des étudiants. Il est conscient que parfois le contenu peut être superficiel, comme une sorte de « collage ». Cependant, il y a d'autres portfolios où la démarche réflexive est bien présente. Il reconnaît aussi s'en servir aussi pour vérifier la compétence 2 (Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement), soit la qualité de la langue à l'écrit. Somme toute, il ajoute que le portfolio représente une valeur ajoutée aux autres outils d'évaluation qu'il utilise pour la supervision; il est « un outil de plus pour voir l'étudiant. Ça ne me donnait pas juste des grilles, ça me donnait plus ».

En conclusion, il recommande que les étudiants soient obligés de présenter leur portfolio à leur enseignant associé à chaque stage, afin « qu'ils puissent se présenter, où ils en sont dans leur cheminement, puis que l'enseignant associé puisse consulter un peu quel genre de personne, c'est quoi ses expériences de vie ». À son avis, il pourrait être intégré davantage dans les stages, mais aussi dans les autres cours de la formation, car « à la base tout le monde à un morceau à s'occuper dans le portfolio » et les étudiants seraient plus motivés à s'investir dans la démarche.

4.9.5 Perceptions de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante-chercheuse croit que le portfolio est un bon moyen pour révéler les différentes facettes de chaque compétence professionnelle. Dans les faits, les différents cours du programme permettent à l'étudiant de faire les apprentissages nécessaires à sa formation, de consolider les bases théoriques de son identité professionnelle. Pendant les stages, les enseignants associés et les superviseurs peuvent alors vérifier et évaluer le niveau de maîtrise des compétences, et ce, dans la pratique. Elle est d'avis que le portfolio peut amener l'étudiant à faire des liens entre la théorie et la pratique, et à en témoigner à l'aide de réflexions et d'artéfacts qui viennent appuyer son cheminement. Elle affirme que l'évaluation des compétences est complexe et nécessite qu'on mette en place plusieurs outils d'évaluation pour avoir un portrait global du développement de chacune des compétences. Pour elle, le portfolio devient donc une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation déjà utilisées pendant la formation, « un plus » qui se développe avec le temps. Elle pense que le portfolio est aussi à l'image de l'étudiant, c'est en quelque sorte un portrait de qui il est en tant que futur enseignant. Cela donne un aperçu de ce qui l'intéresse vraiment, de l'importance qu'il accorde à certains sujets plus que d'autres.

Elle déplore que le portfolio ne soit pas plus intégré dans la formation. Il y aurait avantage qu'il soit considéré comme « un fil conducteur », fixé lors du premiers cours du portfolio DDM2655 puis rattaché à

chaque cours et à chaque stage, afin d'avoir des traces du développement de ses compétences. Il serait dès lors facile d'en faire le bilan au dernier cours du portfolio DDM4655 et d'obtenir ainsi une représentation de son identité professionnelle. Avec cette démarche, elle croit sincèrement que les étudiants seraient motivés et s'impliqueraient dans leur portfolio. Ils y verraient un sens et en comprendraient la portée.

4.9.6 Synthèse

Sandrine s'est avant tout investie dans son portfolio parce que c'était une exigence académique. Bien qu'elle soit une personne réfléchie, elle doute que le portfolio l'ait amenée plus loin dans ses réflexions. Elle croit qu'il est davantage un outil où elle a pu déposer plusieurs ressources et partager ses intérêts et ses passions afin qu'on puisse mieux la connaître. C'est d'ailleurs l'avis de son enseignante associée et son superviseur, qui s'en ont servi en ce sens en plus de l'utiliser pour vérifier la qualité du français écrit. Tous y voient un outil pertinent pour l'évaluation des compétences, mais soulignent qu'il n'est pas assez intégré dans la formation et que le soutien offert aux étudiants n'est pas suffisant.

4.10 Laurianne

4.10.1 Portrait de l'étudiante

Âgée de 25 ans, Laurianne termine la dernière année de sa formation en enseignement. Riche de plusieurs expériences comme suppléante ou comme animatrice de camp, son enseignant associé décrit Laurianne une personne confiante, qui dès la première journée du stage « savait où elle allait [...]. Elle a pris les rênes assez vite. [...] Je n'ai pas eu besoin de pousser par en arrière pour qu'elle fasse quelque chose. Elle était prête ». Selon lui, elle était engagée dans sa formation et dans son stage : « Quand il y avait quelque chose qu'elle ne comprenait pas, elle n'a jamais hésité pour poser la question. [...] Donc ce n'était pas quelqu'un qui faisait du temps dans la classe. Toujours le goût de s'améliorer, puis elle allait chercher des idées partout ». Il la considérait comme une « vraie collègue ». Il précise qu'« à la fin de chaque journée, on se parlait de ce qui s'était passé, les bons coups et les moins bons coups, ce qu'il faut refaire, ce qu'il ne faut pas refaire ».

Nul doute, il la considère comme une très bonne enseignante :

[...] incroyable, elle prenait le temps de parler aux enfants, elle le savait quand ça n'allait pas bien. Même si elle ne faisait pas des activités d'apprentissage incroyables, puis qu'elle ne passait pas par les 3 étapes, je n'en suis pas là. Les façons d'enseigner des notions, ça

s'apprend, mais elle a ça l'empathie, avoir le cœur à la bonne place, être capable de gérer un groupe, d'avoir du plaisir et de triper.

Le portfolio de Laurianne remplit toutes les exigences des cours DDM2655 et DDM4655. On y retrouve au moins trois billets par compétence et toutes les rubriques sont complétées, mais sans plus. Ainsi, il contient les 15 bibliographies commentées d'ouvrage de littérature jeunesse, les quatre activités culturelles et un bref descriptif pour les quatre stages. Laurianne a effectué le travail demandé pour le portfolio, mais elle n'a pas ajouté de rubriques supplémentaires.

4.10.2 Perception de l'étudiante

Laurianne définit le portfolio comme « un outil qui visait plusieurs domaines, je voyais ça pour les étudiants comme une manière de tout mettre ensemble, comme un suivi tout au long du parcours professionnel, avec tous les travaux, toutes nos réflexions, toutes nos analyses, ainsi que nos travaux pour l'université ». Pour sa part, elle a y travaillé pendant tout son parcours universitaire parce que « je ne voulais surtout pas me ramasser à la fin à avoir 15 articles à écrire d'un coup [durant] les trois dernières semaines. Je trouve que ça aurait manqué un peu de contenu ». Néanmoins, elle avoue avoir en parallèle un « portfolio papier », dans lequel elle fait de la réflexion, note des liens vus dans les cours et des idées de projets, colle des images et des liens pour aller chercher des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Toutefois, avec la facilité d'avoir accès à un portfolio en ligne, elle pense que c'est un outil qui serait utile « à des fins de partage, par exemple pour le futur de ceux qui enseignent et tout ça, pour le partage d'outils, de SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation), de projets, d'idées, de réflexions. [...] un peu comme les groupes Facebook [...] où il y a des échanges entre les enseignants ». Malgré le fait que le portfolio est imposé pendant la formation et que certains étudiants n'en soient pas contents, elle croit que « l'objectif derrière le portfolio est noble, il est complètement légitime dans un contexte de développement professionnel. [Elle] pense qu'il y a vraiment moyen de développer ses compétences professionnelles à travers tout ça ».

Toutefois, elle se dit réticente au fait que tout soit disponible et accessible en ligne. Elle se questionne sur l'éthique, à moins d'avoir la possibilité d'intégrer des mots de passe pour protéger « les photos et les témoignages d'enfants, par exemple des lettres de parents ». Elle ne voit pas l'intérêt non plus de déposer dans le portfolio le curriculum vitae et des relevés de notes. Ce sont des « documents confidentiels » qui n'ont pas à se retrouver sur le web, ce qui explique aussi qu'elle dit ne pas se sentir à l'aise d'y donner accès aux parents de sa classe. Elle ajoute qu'un jour peut-être elle souhaiterait le faire, lorsqu'elle sera

plus confiante, moins craintive avec l'accès à l'information. Elle pense que cela lui permettrait de créer des liens. Elle a cependant partagé son adresse de portfolio aux enseignants associés pendant sa formation qui, toutefois, n'ont pas senti le besoin de le consulter. Elle explique cela « parce que, de toute façon, quand on se rencontrait, le choix était déjà fait. Ils n'avaient pas le choix de vivre avec moi comme stagiaire. Donc, ils ne voyaient pas nécessairement l'intérêt d'aller le lire ». En contrepartie, elle a utilisé son portfolio avec ses élèves dans son dernier stage, une classe de 5^e année. Elle n'a pas présenté toutes les rubriques, mais certaines qui étaient selon elle intéressantes ». Elle croit que « ça leur a permis de comprendre comment je fonctionnais dans mes classes. Je trouvais que c'est une bonne façon de se présenter à notre groupe parce que c'est un ensemble de choses que j'ai fait en enseignement. Donc, j'ai trouvé que c'est un bel outil de prise de contact ».

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, elle trouve que le portfolio peut être un outil d'évaluation *formative*, parce qu'il permet d'avoir et de « donner de la rétroaction » avec les commentaires de ceux qui le consultent, comme il est en ligne. Elle soutient que « c'est un processus à long terme qui se bonifie au fur et à mesure du parcours. C'est formatif pour ça », contrairement aux travaux universitaires qu'« on remet la journée de la date limite, puis quand il revient avec la note, c'est fini. Tu sais, il n'y a pas d'échange qui se fait ». Elle pense qu'il pourrait être aussi un outil pertinent pour l'évaluation *sommative*, une sorte de « ligne directrice » pour le programme, ce qu'elle n'a pas ressenti pendant sa formation. Elle raconte que pendant son bac

il y avait différentes écoles de pensée par rapport au portfolio : il y avait des chargés de cours qui l'adoptaient, il y avait des chargés de cours qui n'y adhéraient pas. Donc, à ce moment-là, ça créait une espèce de division, on le fait ou on ne le fait pas. Ce n'est pas commun à tous.

Quant à l'évaluation *certificative*, elle croit que le portfolio ne peut être le seul outil à considérer pour la diplomation « parce que c'est seulement de la théorie, puis je considère que le métier d'enseignant c'est quelque chose de très pratique aussi. Je trouve que ça peut aller de pair avec les stages et tout ça, mais je ne pense pas que ça pourrait être en soi la seule évaluation. On oublierait trop le côté pratique ». Pour elle, le portfolio est complémentaire aux autres modalités d'évaluation : « Je pense que ça va plus chercher la réflexion et l'analyse. [...] Il permet de revenir sur ce que tu as fait, de penser à comment tu l'as fait, de revenir sur des articles que tu as écrits en 1^{re} année puis de se dire : « Finalement, j'ai trouvé un outil bien plus pertinent que ce que j'avais nommé dans cet article-là ». On n'a pas accès à ça avec des travaux et des examens ». Au bout du compte, Laurianne croit en la démarche du portfolio s'il est intégré dans tous les cours comme outil d'évaluation : « On verrait encore plus la pertinence de cet outil-là ».

4.10.3 Perceptions de l'enseignant associé

L'enseignant associé de Laurianne tient à préciser qu'il publie un blogue depuis plusieurs années, qu'il met à jour régulièrement et dans lequel il partage des idées et des projets. Pour lui, le portfolio est un atout pour « la valorisation de la profession, c'est une façon de valoriser ce qu'on fait [comme enseignant] ». Il sait que les étudiants se plaignent de la lourdeur de la tâche et du temps que ça leur prend. Toutefois, il pense « qu'il faut écrire ce que l'on fait pour mieux comprendre ou partager, ça nous fait un peu relativiser et ça enlève un peu d'émotions des événements. Mais en même temps si ça devient une lourdeur, il faudrait peut-être penser à le faire autrement ». Il croit que c'est une excellente idée de faire « démarrer un blogue » dès le début de la formation afin de partager, de collaborer. On devrait pouvoir y « exprimer ou relater des expériences vécues, bonnes ou pas bonnes, puis démystifier l'erreur. [...] Car les erreurs, à mon avis, sont super importantes ». Il cite en exemple son propre blogue, où il raconte :

Les erreurs que j'ai faites et les gens commentent, c'est une forme d'évaluation. Je me fais évaluer, mais les gens qui trouvent ça « con », ils n'écriront rien, mais ceux qui m'apprécient, ils prennent le temps de le faire. Moi, ça me donne des idées et ça me fait avancer dans la vie. À mon avis, un portfolio devrait servir aussi à ça.

Il perçoit le portfolio comme un bon outil pour l'évaluation en permettant aux étudiants d'y intégrer autre chose que seulement l'écrit. Il propose qu'on puisse y retrouver des vidéos, des balados ou des Powerpoint avec des captures d'écran, afin d'amener les étudiants à utiliser d'autres façons de communiquer. À son avis, « ça devrait faire partie à plus de 50 % de l'évaluation du stage, même du bac en général, parce que ça les obligerait à le faire et je pense qu'ils y verraient une valeur ajoutée ».

Il trouve néanmoins que les portfolios ne sont pas assez publiés. Selon lui :

on sait que les étudiants en ont un, mais on ne sait pas il est où, où le trouver. Il y a des étudiants qui ont de beaux projets et mettent ça là-dessus, mais ce n'est pas tant publié, on ne fait pas tant la promotion sur les réseaux sociaux. [...] Je pense que la promotion du portfolio à plus grande échelle les forcerait à réfléchir à ce qu'ils disent et ce qu'ils écrivent.

Quant au lien avec la diplomation, il soutient que « tout devrait être là-dessus et on devrait voir le cheminement de l'étudiant, [...] son évolution, sa façon de penser ». Néanmoins, il avoue ne pas avoir utilisé le portfolio pour évaluer le stage par manque de temps et à cause d'autres circonstances imprévisibles. Il s'est servi plutôt de ses observations en classe. Après y avoir réfléchi, il considère qu'il pourrait y contribuer davantage comme enseignant associé, en guidant l'étudiant dans la rédaction de certains articles, en faisant des entrevues qui seraient enregistrées sous la forme de vidéo ou de balado et

qui pourraient être déposées dans le portfolio pour garder des traces : « Cela pourrait même remplacer la grille d'évaluation ». Il souhaite seulement que cela n'alourdisse pas la tâche de l'étudiant et celle de l'enseignant associé.

4.10.4 Perceptions de la superviseure

La superviseure n'a pas regardé le portfolio de Laurianne; elle avoue qu'elle n'en voit pas la pertinence et qu'elle n'en a pas besoin pour porter un jugement. Pour elle, tous les portfolios sont pareils, « uniformes » et ne permettent pas de distinguer la personnalité de chaque étudiant. Elle confirme en avoir déjà regardés et même corrigés, mais elle s'est vite rendue compte que ce n'était pas une valeur ajoutée pour ses supervisions, en plus de prendre beaucoup trop de temps. Elle préfère utiliser l'observation lors des rencontres de supervision pour évaluer les compétences des étudiants. À son avis, le seul avantage serait de pouvoir mieux connaître les étudiants et consolider son jugement final, à condition que le portfolio soit davantage « personnalisé » et qu'on laisse place à la créativité. Elle croit par ailleurs que les étudiants s'investiraient plus dans la démarche si c'était le cas.

4.10.5 Perception de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante-chercheuse considère que le portfolio est un outil de partage qui peut permettre aux étudiants de faire de nouvelles découvertes, de s'approprier de nouvelles idées et des projets intéressants. D'ailleurs, dans les cours DDM2655 et DDM4655, elle raconte que les étudiants sont toujours très intéressés à présenter leur portfolio à leurs pairs. À chaque fois, les commentaires sont positifs et les étudiants souhaiteraient que le temps prévu à ces échanges soit plus long. Pour elle, le portfolio, du fait de ses différentes rubriques et ressources, témoigne du bagage pédagogique et professionnel de l'étudiant. Il pourra lui être utile en stage, en suppléance, et même lorsque la formation sera terminée.

4.10.6 Synthèse

Laurianne croit définitivement à la démarche du portfolio, elle en a même un en version papier. Le portfolio représente pour elle un outil où l'on peut garder des traces de tout ce qui s'est passé dans la formation, que ce soit avec des réflexions, des travaux ou des idées de projets. Malgré sa réticence à le rendre disponible à tous, elle croit, comme son enseignant associé, qu'il serait avantageux pour les étudiants de le partager davantage, de pouvoir profiter des découvertes de leurs pairs et de recueillir des commentaires qui vont faire avancer, pour aller plus loin.

4.11 Karine

4.11.1 Portrait de l'étudiante

Dans son portfolio, elle a écrit que « c'est l'approche de la trentaine, la maternité et mon engagement dans le scoutisme auprès des jeunes qui m'auront finalement ouvert les yeux sur ce que je voulais faire dans la vie: enflammer les esprits ! » Âgée de 33 ans, elle termine sa formation initiale en enseignement, tout en étant maman de quatre enfants. La superviseure, qui a travaillé avec elle pour les deux derniers stages, la décrit comme « une étudiante très organisée, responsable, déterminée, généreuse et consciencieuse ». Elle ajoute qu'« elle a un haut niveau de maîtrise de ses compétences professionnelles. [...] Elle est sérieuse, soucieuse du bien-être des élèves, disponible, créatrice. Puis, elle est toujours débrouillarde et elle manifeste assurance et confiance ». Elle précise que « dans les faits, en classe, elle était très engagée auprès des élèves, elle suivait le développement de l'élève » à l'aide de portraits « précis et pointus. [...] Les SAÉ aussi étaient développées en ce sens-là, entre autres par rapport aux élèves en difficultés ».

Elle souligne que ses travaux étaient « menés avec rigueur, tout comme son portfolio ». À son avis, son portfolio est bien le reflet de qui elle est comme enseignante, mais aussi comme maman. Elle ajoute que « ses enfants ont de l'importance, beaucoup d'importance, elle les a même photographiés et elle nous partage ça ! » On retrouve dans son portfolio plus d'une centaine de billets dans lesquels Karine partage son opinion et ses réflexions sur différents sujets qui l'interpellent et qui témoignent du développement de ses compétences professionnelles. Elle y a intégré quatre réseaux littéraires avec une banque considérable de livres de littérature jeunesse qu'elle a utilisés lors de ses stages ou pour lesquels elle a eu un coup de cœur. De plus, des ressources dans plusieurs domaines d'apprentissage, qu'elle a elle-même créées, y sont détaillées et prêtes à partager. Comme elle l'écrit elle-même dans son portfolio, ce sont « des traces intéressantes de [sa] personnalité d'enseignante ».

4.11.2 Perception de l'étudiante

Pour Karine, le portfolio se définit comme « un endroit où l'on concentre toutes les informations qui sont pertinentes. Quand on parle de portfolio de développement professionnel, pour moi, c'est tout ce qui aiderait un employeur à me connaître et à voir ma personnalité, dans ce cas-ci d'enseignante ». Elle précise avoir travaillé à l'élaboration de son portfolio pendant les quatre années de sa formation, et ce, de façon régulière. Il lui a « beaucoup servi à faire [sa] pratique réflexive, puis à partager. [...] Je me suis beaucoup investie dans le portfolio, mais je crois que je l'ai fait surtout pour moi ». Elle soutient qu'il lui a été utile

« pour consigner tout ensemble, pour moi, c'était important, pour regrouper des travaux, des choses que j'ai faites ». Elle précise qu'elle n'a pas déposé tous les travaux universitaires de façon systématique, mais quand elle jugeait que c'était « pertinent pour un employeur ou peut-être des collègues qui regardent le portfolio ». D'ailleurs, elle avoue que le portfolio l'a « aussi aidée à l'entretien d'embauche à la commission scolaire ». Cependant, elle émet des réserves quant au poids qu'il peut avoir car il y a « des règles bien précises dans l'embauche qui font que même si j'ai un portfolio exceptionnel, ça ne va pas être un critère pour m'engager, par rapport à quelqu'un qui a deux ans d'ancienneté de plus ».

Quant au transfert possible de la démarche avec les élèves, elle croit que cela lui servira éventuellement, même si elle n'a pas trouvé bon de leur présenter pendant son dernier stage. Elle raconte que ses élèves avaient un portfolio en format papier, qu'elle trouvait toutefois assez « contraignant »; elle préférerait lorsqu'elle aura sa classe que ce soit en ligne et plus accessible : « C'est facile de prendre des photos, d'aller les déposer tout ça. J'aurais tendance d'aller plus dans ce format-là. C'est quelque chose que je trouve intéressant à faire avec les élèves. Puis, je trouverais ça intéressant que ce soit une décision-école et que le portfolio suive l'élève durant tout son primaire ».

Comme elle le mentionnait précédemment, Karine affirme qu'elle s'est vraiment investie dans son portfolio; elle l'a « fait de bon cœur ». Cependant, elle se questionne

au niveau des enseignants [de la formation]. Des fois, ils nous disent : il faut déposer ça sur votre portfolio, mais je n'ai jamais senti qu'ils allaient vérifier que c'était fait. J'ai plutôt senti que c'était un indicatif : « Ah, vous avez des billets à faire pour votre portfolio, ce serait une bonne idée d'aller le mettre, ça pourrait entrer dans vos compétences et ça vous libérerait d'un billet ».

En ce qui a trait aux autres formateurs universitaires qui l'ont accompagnée, peu d'entre eux ont manifesté de l'intérêt : « Les superviseurs de stage, ils nous demandent le lien pour y accéder, mais je me demande à quel point ils y vont, étant donné qu'on n'a jamais de rétroaction là-dessus ». Elle avoue avoir donné l'adresse de son portfolio à son enseignante associée lors de son dernier stage; cette dernière « l'a regardé brièvement, mais je n'ai pas senti que c'était quelque chose de super important pour elle ». Elle ajoute toutefois que cela n'a pas été le cas avec son enseignante associée de stage trois, « qui l'a vraiment regardé, on s'est assise ensemble et on l'a feuilleté. Je sais même, que de temps en temps, elle le consulte. Il y a des réseaux littéraires par exemple qu'on a mis là-dessus et auxquels elle a participé ». Finalement, elle précise avoir envoyé l'adresse de son portfolio dans sa lettre de présentation aux parents de la classe, mais elle n'a eu aucun retour de leur part.

Dans une perspective d'évaluation des apprentissages, Karine croit vraiment que le portfolio pourrait avoir une fonction *formative* tout au long de la formation. Elle soutient que les enseignants, surtout les superviseurs de stage, devraient prendre le temps d'aller voir le portfolio, pas seulement « la progression dans son cours à lui, mais voir le cheminement, la progression au fil des années et donner de la rétroaction. [...] Je pense que si plusieurs enseignants adoptaient cette pratique pendant le stage, ça pourrait être un incitatif pour les étudiants de le compléter. Ça pourrait nous aider aussi au niveau de la formation ». Dans une fonction *sommative*, elle est d'avis que les enseignants pourraient l'utiliser davantage pour corriger les travaux plutôt qu'exiger une version papier, parce qu'« en ce moment, on a un peu le sentiment de travailler en double ». Quant au fait de le considérer comme un outil d'évaluation plus certificatif, elle doute de sa pertinence. Elle est « consciente que ce n'est pas tout le monde qui donne le même temps. Il ne faudrait pas que ce soit un critère de réussite, parce que la personne qui fait moins bien son portfolio, je ne pense pas que ça a un rapport nécessairement avec ses compétences à enseigner ». Elle reconnaît que le portfolio est complémentaire aux autres modalités d'évaluation utilisées pendant la formation, il laisse « plus de place à l'expression de la personnalité » de l'étudiant.

En conclusion, elle confirme avoir aimé faire son portfolio et s'y investir, ce qu'elle a fait régulièrement pendant son bac. Pour sa part, il a une valeur « personnelle » importante, plus que la valeur qu'on accorde à la pondération allouée au portfolio. Elle croit « que les étudiants pensent que ce n'est pas proportionnel, le fait que c'est un crédit et qu'au final on passe 60 heures là-dessus; [...] ce qui explique qu'ils ne s'engagent pas. C'est beaucoup perçu comme une contrainte universitaire qui est tout même assez chargée. ». Elle trouve aussi qu'il aurait avantage à être plus partagé avec les collègues pendant la formation et être reconnu « par les intervenants autour de nous, les professeurs, les superviseurs de stage, les enseignant associés et même les directions ».

4.11.3 Perception de la superviseure

La superviseure de Karine consulte les portfolios et les utilise pour créer un lien avec les étudiants qu'elle accompagne, et ce, depuis ses débuts en 2013. Elle soutient que « c'est leur première image, alors c'est ça qui est, pour moi le plus important, de rentrer en contact avec eux ». Elle ajoute que c'est comme une « biographie qui permet de faire des liens ou de faire des ajustements. [...] C'est surtout ça qui est avantageux ». Elle sait du portfolio qu'il permet aux étudiants de « développer leurs compétences, ça leur permet sûrement de travailler aussi l'analyse ». Elle dit consulter surtout la page d'accueil et celle de présentation, mais à l'occasion elle va voir aussi leurs ressources, pour « voir s'il y a un côté particulier du

développement, ainsi leurs stages précédents ». Elle avoue le regarder par « curiosité » et que parfois, pour un étudiant qui a des difficultés avec une compétence en particulier, elle va lire ce qu'il a écrit en rapport avec cette compétence afin de comprendre « comment il la voit ».

Elle se questionne sur le portfolio comme outil d'évaluation, que ce soit dans une fonction *formative* ou même *sommative*. Elle sait que pour certains étudiants, écrire « ce n'est pas leur tasse de thé. Ce n'est pas nécessairement ce qui va se passer dans la classe, dans le mouvement, dans les gestes, avec les élèves, comment ils vont habiter leur classe tout ça, ça ne se reflète pas dans leurs écrits ». Pour elle, ce serait « difficile » que le portfolio soit évalué. Elle pense que « certains étudiants peuvent [...] écrire n'importe quoi. [...] Ils peuvent même copier. [...] C'est un couteau à deux tranchants. D'autres personnes peuvent utiliser ce qui est dans le portfolio, mais d'autres personnes peuvent l'utiliser pour les aider à s'inspirer ». De plus, elle a remarqué qu' « il y a même des portfolios où les étudiants ne parlent même pas de leurs échecs, parfois ils ont vécu des échecs précédents, puis ça ne se sent même pas! » Tout ça pris en compte, elle prétend que le portfolio n'influence nullement son jugement et qu'elle ne l'utilise pas pour évaluer les stages. Elle n'encourage pas non plus les étudiants à y déposer des travaux. Elle aime bien regarder les portfolios mais c'est avant tout ce qui est directement relié au stage qui l'intéresse vraiment. Elle le considère davantage comme le « pré-stage », un travail qui se fait en « amont » Elle est d'avis qu'il devrait être un outil d'évaluation pour obtenir le diplôme. Elle précise toutefois qu'elle ne l'utilise pas elle-même pour l'évaluation du stage parce qu'elle n'a pas le temps.

En ce qui a trait aux autres modalités d'évaluation, elle y voit une valeur ajoutée, à condition que le portfolio serve aux étudiants pour « se préparer, réfléchir sur une compétence, comment l'améliorer, comment l'activer; c'est-à-dire qu'il réfléchisse à cette compétence-là avant d'arriver les deux pieds dans une école ». Elle pense que c'est une sorte de « plateforme qui les propulse » dans la réalité de la salle de classe. Toutefois, elle dit du portfolio que « ce qui en ressort, pour certains étudiants, c'est la réalité. Karine dans son cas, son portfolio est égal à elle-même en classe, il est fidèle. Mais ce n'est pas ça pour tous les étudiants, je trouve que c'est un danger. Si on regarde juste le portfolio, ce n'est pas la réalité dans la classe ».

4.11.4 Perception de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante-chercheuse est d'avis que le portfolio ne peut pas à lui seul refléter le portrait des compétences professionnelles de l'étudiant. Il permet au lecteur de connaître quelques manifestations

des compétences, de se faire une idée des intérêts de l'étudiant, « c'est comme si on pouvait voir seulement un côté du miroir ». Certes, les artefacts, les ressources que l'étudiant a fait le choix d'y déposer témoignent de son identité professionnelle, mais les stages et la formation pratique viennent compléter ce portrait. Selon elle, il pourrait être plus étoffé, on pourrait y retrouver davantage de traces du cheminement de l'étudiant pendant toute sa formation s'il devenait un outil d'évaluation des compétences intégré dans les autres cours de la formation. Les étudiants en comprendraient alors la pertinence et l'utilité. Ils seraient beaucoup moins difficiles à convaincre.

4.11.5 Synthèse

Karine croit dans la démarche du portfolio et s'y est investie de « tout son cœur » pendant sa formation. Elle y a déposé de nombreuses ressources, mais aussi des réflexions qui lui ont permis de suivre le développement de ses compétences professionnelles. Elle pense que son portfolio est bien le reflet de son identité professionnelle comme enseignante, avis que partage aussi la superviseure de stage. Karine souhaiterait que les intervenants de la formation en enseignement s'intéressent davantage aux portfolios et donnent aux étudiants de la rétroaction. Elle soutient qu'on leur demande souvent de le montrer, « mais on n'a pas de commentaires ou même juste un mot sur certains billets, ça pourrait aider ou même juste une rétroaction verbale. Peut-être que ça nous ferait sentir, peut-être que moi, ça m'aurait fait sentir que c'était quelque chose de plus important pour ces personnes-là ».

4.12 Zoé

4.12.1 Portrait de l'étudiante

Âgée de 23 ans, Zoé a choisi d'être enseignante et termine son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La superviseure dit d'elle qu'elle « a une très belle personnalité, [...] elle a un côté humain exceptionnel. Pour elle, un être humain c'est important ». Elle la décrit comme une stagiaire avec beaucoup d'entregent, « elle a beaucoup de facilité à créer des liens avec les enfants », ce qu'elle a pu remarquer lors des supervisions pour le stage un et le stage quatre. Elle ajoute qu'elle a une « belle maturité et une bonne confiance en elle », elle très organisée et créative, « elle ne s'est pas gênée de créer du matériel pédagogique ». À son avis, elle est très travaillante et a toutes les qualités pour devenir une bonne enseignante : « sérieuse, accomplie, capable de faire la part des choses et de se remettre en question ». Elle souligne qu'elle mettait beaucoup de temps à réaliser ses planifications et s'est beaucoup investie dans son stage. Elle trouve que c'est une fille « solide » qui a réussi à maîtriser les treize compétences professionnelles. Elle soutient qu'« une des forces de cette fille-là, c'est qu'elle est capable

d'appliquer un conseil. Quand on lui donnait un conseil, elle l'appliquait. Il y a une chose aussi à ajouter c'est qu'elle a tellement une belle calligraphie, je lui dis à chaque fois, elle a une belle calligraphie, elle ne fait jamais les choses à moitié ».

À la différence de ses collègues, Zoé a utilisé une autre plateforme pour son portfolio. La superviseure soutient que son portfolio est à son image : « C'est la personne que j'ai connue, j'ai beaucoup aimé lire son blogue. Je l'ai retrouvée, je n'ai pas eu de grande surprise ». Son portfolio contient beaucoup de ressources, une vingtaine de livres de littérature jeunesse et de nombreux liens vers des sites web dans différents domaines. On y retrouve un blogue avec plusieurs billets par compétence où elle exprime son point de vue et d'autres qui font état du développement de ces compétences. Ses objectifs, tel qu'elle l'indique dans son portfolio, étaient de lui « permettre de grandir et de [se] situer dans [ses] réflexions sur l'éducation et partager quelques-unes de [ses] opinions sur différents sujets d'actualité ».

4.12.2 Perceptions de l'étudiante

Zoé considère que le portfolio est « un endroit où l'on recueille tous les travaux dont on est fier, les activités qu'on trouve qui se sont bien [déroulées]. En même temps, c'est une occasion de présenter qui on est en tant qu'enseignant ». À son avis, c'est une « bonne référence à donner aux parents. Ça leur donne une image, dans le fond, de qui est avec les enfants, quel genre de gestion de classe elle adopte, qu'est-ce qu'elle fait dans la classe aussi ». Pendant sa formation, elle soutient que le portfolio lui a été utile :

Il a vraiment servi à mettre des mots sur... comment je vois ça moi l'enseignement. Je pense que ça m'a permis de voir c'est quoi les avenues possibles, puis choisir après c'est qui que je veux être comme enseignante. Mettre des mots là-dessus, c'est toujours plus facile, puis on se comprend mieux. Dans le fond, ça m'a permis d'extérioriser un peu ce qu'on ressent en dedans.

Elle a travaillé à mettre en place son portfolio surtout à la fin de sa formation, « parce que j'étais plus solide en tant qu'enseignante ». Toutefois, elle ajoute qu'il serait souhaitable que les étudiants le commencent au début de leur formation puis y ajoutent des éléments qui permettent qu'il « se solidifie ». Elle confirme y avoir déposé différents types de documents, comme des travaux, des activités, des extraits de livres, des vidéos, des références bibliographiques, des analyses réflexives et des travaux d'élèves. Pour elle, ce devrait être « tout ce qui est témoin de notre évolution d'enseignant, puis même après aussi ». Elle l'a d'ailleurs présenté à ses enseignants associés et ils en ont discuté; elle croit qu'il leur a permis « de voir rapidement quel genre de personne j'étais » et que cela leur a été aussi profitable. Par ailleurs, elle a

constaté le peu d'intérêt des autres enseignants de la formation qui pour « la plupart disent juste : « Ah bien, ce travail-là va pouvoir se retrouver dans votre portfolio », mais personne ne nous demande l'adresse ». Quant aux superviseurs, elle leur a remis l'adresse de son portfolio, mais elle doute qu'ils ont pris le temps de le regarder. Elle aurait aimé le présenter aux élèves de sa classe de stage quatre, mais comme ils sont en 2^e année, elle n'y voyait pas d'intérêt.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, Zoé pense entre autres que le portfolio est un outil pour l'évaluation *formative*. Selon elle, il est pertinent dans ce sens « pour les enseignants associés qui peuvent voir ce qu'on a fait dans nos travaux d'université et ça leur donne déjà une idée de comment on est. Ça va venir appuyer la coévaluation qu'on doit faire ». Quant à son utilisation dans une fonction *sommative*, elle souhaiterait que les enseignants de la formation l'intègrent dans leurs pratiques évaluatives. Elle propose ainsi que :

Dans chaque cours, un enseignant pourrait nous proposer que 5-10 % de la note finale soit de rédiger un billet dans le portfolio. Dans les cours, ils pourraient en faire [une règle] soit d'aller écrire un billet sur un contenu d'un cours qu'on a aimé et ça ferait partie alors de l'évaluation *sommative* à l'université.

Même si elle pense que « le billet-bilan des compétences est une bonne façon de voir où on se situe à la fin de nos études », elle considère que le portfolio ne peut être le seul outil d'évaluation qui soit associé au diplôme; elle croit qu'on devrait s'appuyer plutôt sur « l'ensemble de son œuvre ». Dans le même sens, elle ne remplacerait pas les autres modalités d'évaluation utilisées pendant la formation par le portfolio. Pour elle, il est un « bon appui, [...] comme une façon où mettre ses travaux ».

4.12.3 Perception de la superviseure

La superviseure de Zoé déclare consulter la majorité des portfolios des étudiants qu'elle accompagne à la fin du stage seulement. Elle considère que :

C'est un bon outil pour faire des liens, vraiment, tout amasser ce qu'ils ont fait pendant leurs 4 stages. Ça nous montre à quel point les étudiants réfléchissent en profondeur, on voit leur évolution pendant les 4 stages. Moi, je trouve que c'est un outil un peu privilégié. Parce qu'autrement, comment faire le bilan? Puis, là tu as un bel aperçu de tout ce qu'ils ont fait, je trouve ça riche. C'est intéressant de voir ce qu'ils ont fait de concret avec les élèves.

Elle soutient que la réflexion est très importante pour les enseignants. Elle croit que le portfolio les aide en ce sens, qu'il leur est utile parce qu'il « leur permet de faire le point, de voir plus clair suite à leur réflexion, suite aux travaux qu'elles ont construits et déposés », en plus de faire des liens avec les théories.

Elle sait toutefois que les étudiants ne sont pas satisfaits d'obtenir seulement deux crédits pour toutes les heures de travail, investies dans le portfolio. Pour sa part, elle trouve « qu'à l'université, on leur en demande trop » pendant leur dernier stage.

Finalement, elle est d'avis que le portfolio est un outil intéressant pour les enseignants associés afin de donner de la rétroaction aux étudiants; il leur permet de voir « tout le travail qui a été fait ». Cependant, elle croit que cela pourrait éventuellement biaiser les perceptions des enseignants associés. Elle ajoute que « dans certains cas, ils se laissent influencer parce qu'il a été écrit avant, [...] des fois c'est par manque de confiance ». Elle se questionne toutefois sur la pertinence de l'utiliser dans une fonction *sommative*, de lui donner une note, parce qu'il ne reflète pas toujours ce qui se passe dans la « vraie vie ». Elle cite en exemple le cas d'une étudiante qu'elle a dû mettre en échec et qui avait pourtant un très beau portfolio. À son avis, le portfolio donne « un bon aperçu de certaines compétences comme la compétence 1 ou la 11, ça en vise quelques autres compétences, mais, [...] il ne permet pas de vérifier comment l'enseignante gère sa classe. Il n'y a pas de point d'appui là-dessus ». Quant à l'associer au diplôme, elle pense qu'il pourrait « faire partie des autres moyens d'évaluation ». Pour sa part, pour évaluer ses étudiants, elle utilise « des grilles d'observation, les grilles d'évaluation de l'enseignante associée, la grille d'autoévaluation, leur journal de bord, les analyses réflexives, des travaux universitaires, c'est un ensemble ». Elle précise que le portfolio, « c'est ce qui nous manque, l'évolution du développement des compétences, moi je la vois dans le portfolio. Je trouve ça hyper intéressant dans le sens qu'on peut vraiment mieux connaître nos étudiants ». Elle ajoute que « pour devenir une bonne enseignante au primaire, ça prend une multitude de compétences, c'est difficile de tout ramasser dans un même document. Mais la force d'une enseignante c'est la réflexion, et ça le portfolio le rend très bien, c'est le moyen idéal ».

4.12.4 Perception de l'enseignante du DDM4655

L'enseignante croit en la démarche du portfolio et en son apport dans la formation des étudiants. Elle considère que c'est un plus, une valeur ajoutée à ce qui se vit dans les stages, dans la pratique, mais aussi dans les cours dits plus théoriques. Elle questionne d'ailleurs le peu d'intérêt des autres formateurs universitaires à l'intégrer comme outil d'évaluation, à l'utiliser pour mieux connaître leurs étudiants et de les situer quant au niveau de maîtrise des compétences atteint par les étudiants pendant et après leurs cours : « Ce serait logique qu'à chaque cours il y ait un élément à déposer, ou faire des liens avec le portfolio pour qu'il soit plus significatif pour eux [les étudiants] ». Pour elle, ce n'est pas seulement un

endroit où déposer des travaux, des réflexions, c'est bien plus; il permet de « développer ses capacités à justifier ses actions comme professionnel ».

4.12.5 Synthèse

Zoé était une étudiante engagée dans sa formation, qui s'est aussi investie dans son portfolio. Elle avait même fait le choix d'utiliser une autre plateforme, plus conviviale à son avis. Elle a utilisé son portfolio pour partager ses réflexions et ses opinions sur différents sujets, mais y a aussi déposé de nombreuses ressources qui, croit-elle, lui seront utiles dans sa carrière d'enseignante. Son portfolio est le reflet de son identité professionnelle, selon la superviseure, ce qui n'est pas toujours le cas pour tous les stagiaires. Elles sont d'avis toutes les deux qu'il est un complément, une valeur ajoutée, un « appui » aux autres modalités d'évaluation.

4.13 Perceptions de la direction de programme

4.13.1 Perception de la directrice

La directrice du programme définit le portfolio, « dans un monde idéal », comme un outil qui permettrait à l'étudiant de « réfléchir tout au long de la formation sur le développement des compétences professionnelles, de faire le point, et d'être capable de faire les liens entre les cours et entre les stages ». Il serait en quelque sorte au cœur de la formation. Toutefois, elle précise que ce n'est pas la réalité, malgré le fait que le portfolio soit davantage intégré dans les cours depuis un certain temps, et ce, par les nouveaux enseignants du programme qui y voient du « positif ». De plus, elle a constaté que les nouveaux superviseurs de stage sont emballés par le portfolio et qu'« ils ont envie de l'intégrer à leurs supervisions puis aux rencontres avec les enseignants associés », ce qui n'était pas toujours le cas avec « des superviseurs qui sont là depuis longtemps et qui voient ça comme un ajout de travail ».

À son avis, le portfolio s'intègre plus facilement dans certains cours du programme que d'autres, comme dans des cours de didactique, où il est plus facile pour l'étudiant de développer ses compétences professionnelles et de le démontrer, *a contrario* du cours FPE3051 Organisation du système scolaire où les liens avec les compétences sont moins évidents. Quant à l'évaluation des apprentissages dans une fonction *formative* ou *sommative*, elle a remarqué qu'« il y a de tout », c'est-à-dire que certains enseignants exigent le dépôt de certains travaux dans le portfolio qu'ils corrigent et y associent une pondération, tandis que d'autres ne sont pas du tout intéressés et préfèrent laisser la correction aux enseignants des cours du portfolio DDM2655 et DDM4655. Elle se questionne sur l'utilisation du portfolio

comme outil d'évaluation *certificative*; elle croit qu'il ne reflète pas toujours la réalité. Elle cite en exemple le cas d'étudiants qui avaient de très beaux portfolios, mais qui ont échoué leurs stages, ou d'autres qui ont été exclus du programme. Selon elle, les étudiants « peuvent avoir une vitrine déclarative qui peut être satisfaisante, mais comment cela se traduit dans leur vrai développement professionnel, il n'y a pas nécessairement de cohérence ». Le portfolio lui apparaît comme une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation qui sont déjà utilisées pendant la formation seulement s'il est vraiment intégré, donc « partagé par le plus de gens possible dans le programme : donc les profs, les superviseurs, les enseignants associés, les chargés de cours, l'ensemble des gens qui interviennent auprès de nos étudiants ». Néanmoins, elle a remarqué que de plus en plus d'enseignants s'y intéressent, sont curieux et posent des questions pour mieux l'intégrer dans leurs cours.

Elle croit que le portfolio représente un avantage pour les étudiants en leur permettant de réfléchir sur le développement de leurs compétences professionnelles tout au long de leur formation. Mais pour ce faire, elle précise qu'il doit être intégré dans les cours et les stages, pas seulement dans les cours du portfolio DDM2655 et DDM4655, sinon il devient seulement une exigence académique et les étudiants n'en voient pas la pertinence. Selon elle, cette intégration tout au long de la formation permettrait aux étudiants de mieux comprendre les liens entre les cours et les compétences professionnelles, en plus d'aider « certains profs et certains chargés de cours à mieux saisir leur apport dans le développement des 13 compétences ». Elle ajoute être consciente que cela demande un investissement de temps du personnel enseignant, mais soutien pour que le portfolio devienne un jour au cœur du programme en EPEP, il faut que tout le monde s'implique.

4.13.2 Perceptions de la directrice adjointe du programme en EPEP

Pour la directrice adjointe du programme en EPEP, le portfolio permet aux étudiants « d'avoir une prise sur leur évolution professionnelle, sur leurs apprentissages », et ce, à différents moments. Il les oblige à garder des traces pour éventuellement « juger du chemin parcouru et de juger justement des compétences nécessaires pour être un enseignant, un professionnel de l'enseignement ». À son avis, le portfolio a avant tout une « visée *formative* », qui « permet de faire des ponts entre la théorie et la pratique, entre autres de servir de plateforme pour déposer des réflexions liées aux contenus, aux objets, aux démarches apprises en classe ». En considérant que le portfolio peut aider les étudiants à « mesurer leur évolution professionnelle » en ce qui a trait aux 13 compétences, elle croit qu'il pourrait être utilisé aussi dans une fonction *sommative*, mais pas nécessairement pour tous les cours, du moins pas dans les

cours disciplinaires. Quant à la fonction *certificative* du portfolio, elle mentionne que dans le programme actuel, les étudiants doivent terminer leur portfolio et réussir le dernier cours du portfolio DDM4655 pour obtenir leur diplôme, mais elle reconnaît qu'on devrait lui accorder plus d'importance. Elle précise que si le portfolio était « vraiment imbriqué à la structure du programme et que tous les intervenants étaient mobilisés autour d'un projet comme ça », ce serait un très bon outil d'évaluation pour la certification, plus que « si c'est seulement porté par les étudiants, puis qu'eux ont du mal à s'investir ou à lui accorder le crédit qu'on pense qui pourrait lui être accordé ».

Selon elle, le portfolio représente une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation dans la formation « parce qu'il vise directement le développement des compétences professionnelles », ainsi que pour tout le côté réflexif, puisque le portfolio est quelque chose de matériel qui permet aux étudiants de voir le chemin parcouru et qu'ils l'utilisent entre autres pour écrire :

L'idée du praticien réflexif est au cœur de la démarche du portfolio et les étudiants ne s'en rendent pas toujours compte, mais je le vois, parce que j'enseigne en 4e année. Ils ont une finesse dans leur réflexion, une capacité à revenir sur eux-mêmes, ce qu'ils font, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils vivent qui est étonnante; ce que je n'ai pas vu ailleurs quand j'étais chargée de cours dans une autre université avant d'être ici.

Elle soutient que le portfolio, tel qu'il est utilisé dans le programme en EPEP, est représentatif de l'UQAM et de ses étudiants. Après avoir regardé plusieurs portfolios, elle a constaté qu'« il y en a plusieurs qui sont très beaux; il y a des étudiants qui ont mis leur couleur [...] ça, c'était vraiment un plus ». Elle ajoute que, pour elle,

L'UQAM est une université qui est axée sur la possibilité d'être créatif et de développer des choses plus innovantes comme chercheur ou comme programme. De ce point de vue-là, je trouve que cette façon dont on fait le portfolio ici, ça ressemble à nos étudiants. Ça leur permet d'être vraiment des étudiants avec cette espèce de couleur UQAM. Je pense que ça peut être notre plus, une plus-value.

Elle pense que le portfolio a besoin d'avoir encore plus d'authenticité et d'être présenté aux étudiants d'une telle façon qu'ils sentent qu'ils ont la place pour être authentiques. Elle reconnaît que de pouvoir être créatif dans une structure fait aussi partie des apprentissages. Par exemple, le fait qu'ils aient à déposer des chroniques culturelles et des bibliographies commentées avec la littérature jeunesse, « cela les oriente par rapport à des choses qui, peut-être, ils n'auraient pas développées autrement. Cette obligation à avoir à écrire ou réfléchir sur des objets précis, c'est une bonne chose ».

En contrepartie, elle croit que si le portfolio est

un projet qui est porté uniquement par l'étudiant et qu'il n'y voit pas de sens, ça peut être un désavantage; s'il le fait pour le faire et que les données qui se ramassent-là ne correspondent pas à qui il est, s'il le fait pour répondre à une exigence et qu'il ne comprend pas le sens.

Elle pense que plusieurs facteurs peuvent influencer négativement ce que les étudiants en pensent, comme la lourdeur, le manque de sens, l'impossibilité de mettre sa couleur, une plateforme trop rigide, ou des intervenants, enseignants et directions qui ne croient pas au projet. À son avis, tous ces éléments peuvent nuire à la mise en œuvre de la démarche du portfolio dans le programme.

Pour réussir l'intégration du portfolio, elle est convaincue qu'il faut « sensibiliser les enseignants à l'importance de faire les ponts entre la théorie et la pratique ». Elle émet aussi l'idée que le programme pourrait décider que le portfolio devienne une exigence et qu'il soit intégré dans les plans de cours mais qu'il faudrait alors accompagner les enseignants. Toutefois, elle souhaite que le portfolio soit un projet de concertation pour lequel les différents acteurs, enseignants et étudiants unissent leurs efforts consciemment, et ce, dans un même but : « Que ça soit un beau projet auquel tout le monde adhère parce qu'ils ont envie d'y croire et que tout le monde en voit les bénéfices ».

La perception de la codirectrice à l'EPEP conclut la première partie du chapitre avec la présentation détaillée de chacun des douze cas. Chaque description a permis de présenter les perceptions des différents acteurs – soit étudiantes, enseignants associés, superviseurs, formateurs universitaires et direction – face à la démarche du portfolio, qu'ils aient été impliqués de près ou de loin dans son utilisation pendant la formation. Ainsi, en plus du portrait de chaque étudiante et d'un descriptif de son portfolio, on y retrouve les perceptions des participants sur ce que le portfolio représente pour eux, entre autres en ce qui a trait aux avantages et aux désavantages de l'intégrer dans la formation à l'enseignement, tout en le comparant aux autres modalités d'évaluation utilisés dans la formation.

Après cette analyse approfondie de chaque cas, qui a permis d'interpréter les données (Merriam, 1988) et de les catégoriser, la deuxième partie du chapitre présente une synthèse du portrait des étudiantes et de leur portfolio (le qui), ainsi qu'un résumé de ce que représente le portfolio (le quoi) pour tous les participants à la recherche, et ce, afin de mieux comprendre leurs perceptions.

4.14 Synthèse de qui et quoi

4.14.1 Portrait des étudiantes

Les douze personnes étudiantes qui ont participé au projet de recherche sont des femmes âgées entre 23 et 47 ans. La majorité d'entre elles (10/12) ont vécu différentes expériences ou formations avant de débiter leur baccalauréat en formation initiale de l'enseignement. Quatre des participantes ont suivi des formations dans des domaines autres que l'éducation, comme en ingénierie, anthropologie, bioécologie, sciences infirmières, communication et sciences politiques. Quelques-unes (3/12) avaient déjà fait de l'animation avec des enfants dans des camps de jour ou en scoutisme avant de débiter leur baccalauréat. Une seule participante avait suivi une formation préalable dans le domaine de l'éducation, plus précisément en technique d'éducation à l'enfance.

Leurs intérêts sont très diversifiés, que ce soit en cuisine, en photographie, en danse, en sport et même en écologie. On les décrit toutes comme des personnes engagées, à l'exception d'une seule d'entre elles qui le semble plus ou moins, aux dires du superviseur de stage. Quatre participantes sont aussi mères de famille; leurs enseignants associés et les superviseurs disent d'elles qu'elles sont aussi plus matures que la majorité des étudiants. Certaines sont créatives ou curieuses, d'autres organisées et réfléchies; deux d'entre elles (Marie-Josée et Sandrine) semblent anxieuses et introverties, selon les perceptions des personnes qu'elles ont côtoyées. Le tableau disponible dans l'Annexe G-1 présente de façon détaillée un portrait comparatif des douze étudiantes.

4.14.2 Portrait des portfolios

Les portfolios des étudiantes ont plusieurs points en commun, étant donné que les exigences des deux cours obligatoires sur le portfolio de développement professionnel (DDM2655 et DDM4655) sont les mêmes pour tous les groupes. Ainsi, tous les portfolios sont complets tant pour les billets sur les treize¹³ compétences (MEQ, 2001) que pour les différentes rubriques.

¹³ À l'EPEP, une 13^e compétence a été ajoutée au programme de formation. Elle est en lien avec le multiculturalisme.

Or, certaines rubriques semblent plus significantes, comme la rubrique **Culture** pour Marie-Josée, qui établit des liens avec son rôle de passeur culturel et sa future profession d'enseignante. La figure suivante en présente un extrait.

Figure 4.1 Extrait de la rubrique culture du portfolio de Marie-Josée

Activité culturelle #2

Dans le cadre de mon cours DDM410-C (projet pédagogique : les 4 arts), on nous avait demandé de choisir une activité à vivre lors des journées de la culture (les activités offertes étaient gratuites à ce moment-là). J'ai donc choisi de recevoir une visite guidée d'une section de la BanQ (Bibliothèque et archives nationales du Québec), où on nous avait présenté plusieurs ouvrages et documents très anciens en lien avec notre héritage québécois.



Je pense qu'une telle activité serait intéressante à vivre avec des élèves du primaire; en leur faisant visiter une bibliothèque autre que celle de l'école ou du quartier, on leur montre qu'ils ont d'autres ressources où avoir accès à la littérature et à l'histoire, mais on leur apprend aussi que chaque bibliothèque a une histoire spéciale et des documents exceptionnels à consulter.

Vous pouvez visiter les sites suivants pour en apprendre plus sur la bibliothèque visitée, ainsi que sur les journées de la culture.

[Site de la BanQ](#)
[Journées de la culture](#)

Dans certains portfolios, d'autres rubriques ont été ajoutées au choix de l'étudiante, telles des ressources pour les enseignants (sites web, activités pédagogiques, situations d'apprentissage et d'évaluation, jeux éducatifs, paroles d'enfant, humour, etc.), comme illustré dans l'exemple suivant (figure 4.2) qui présente les rubriques du portfolio de Marie.

Figure 4.2 Rubriques du portfolio de Marie



La majorité des portfolios semble bien refléter la personnalité des participantes. Par exemple, dans celui de Karine – qu’on décrit comme une personne bien organisée, créative et rigoureuse – on retrouve des réseaux littéraires très complets (voir la figure 4.3) et plusieurs activités pédagogiques prêtes à être utilisées.

Figure 4.3 Réseaux littéraires inclus dans le portfolio de Karine



Un autre exemple serait le parallèle entre les personnalités introverties de Marie-Josée et Sandrine, et leurs portfolios qui sont assez sobres, moins « éclatés » que les autres portfolios étudiés. Ainsi, dans le portfolio de Sandrine (figure 4.4), les rubriques sont présentées de façon linéaire et leur contenu est

affiché sommairement. L'arrière-plan est gris et les seules couleurs qu'on y retrouve sont celles du bandeau général qui présente la métaphore.

Figure 4.4 Page d'accueil du portfolio de Sandrine



Ainsi, l'étude des portfolios des participantes confirme que ceux-ci sont à leur image.

4.14.3 Perceptions de ce qu'est un portfolio

Lors des entrevues individuelles, les participants ont été invités à définir ce qu'était le portfolio pour eux. Les réponses sont variées et dépendantes de leur rôle (Annexe G-2). Pour certaines étudiantes (6/12) ainsi que pour deux enseignants associés (2/10) et un superviseur de stage (1/8), le portfolio représente avant tout un outil de présentation, puisqu'il contient des preuves de leurs compétences et compile des réalisations dont elles sont fières.

Des étudiantes (7/12) le définissent comme un portfolio d'apprentissage qui leur a permis de recueillir des traces de leurs apprentissages tout au long de leur formation, mais aussi des ressources intéressantes, comme une « base de données » (Marie) ou une « banque d'idées » (Maude) qu'elles peuvent et souhaitent partager avec des collègues. C'est aussi la représentation que s'en font cinq enseignants associés (5/10) et trois superviseurs de stages (3/8), qui considèrent que le portfolio est un outil de consignation qui permet de garder des références et des ressources qui pourront être utiles aux futurs enseignants dans leur profession.

En résumé, le portfolio se définit comme un outil permettant de conserver et de consigner des traces que l'étudiant peut partager tout au long de sa formation. Le portfolio lui permet de se questionner, de réfléchir, d'établir des liens, de se présenter et de s'autoévaluer.

Dans ce chapitre, une analyse de chaque cas a été présentée de façon détaillée, permettant de mieux comprendre les perceptions des étudiantes, des enseignants associés, des superviseurs de stage, des enseignantes du DDM4655 et de la direction de programme en ce qui a trait à l'utilité du portfolio de développement professionnel pour l'évaluation des compétences professionnelles. Dans la deuxième partie, une synthèse des caractéristiques des douze étudiantes et de leur portfolio a permis d'en tirer un portrait global et d'identifier la définition englobante de ce qu'est un portfolio pour chaque participant et, ainsi de mieux comprendre leurs perceptions.

Le chapitre 5, qui suit, vise quant à lui à comparer les cas pour en dégager les convergences et les divergences. Ainsi, cette comparaison permettra de répondre à notre question de recherche, à savoir en quoi le portfolio est-il un outil pertinent pour l'évaluation des compétences professionnelles dans le contexte de la formation initiale des enseignants. Et surtout en quoi il représente une valeur ajoutée par rapport aux autres modalités plus traditionnelles d'évaluation des apprentissages.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis de présenter de manière détaillée chacun des douze cas (Merriam, 1988) de l'étude. Le chapitre 5 présente quant à lui une comparaison des cas (Merriam) dans le but de répondre à la question générale de recherche. En s'appuyant notamment sur les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages explicitées dans le cadre de référence, ce chapitre vise à présenter les convergences et les divergences entre les cas, tout en situant ces résultats par rapport à ceux des études antérieures dans le domaine.

Rappelons que l'objectif général de ce projet doctoral était de comprendre en quoi le portfolio de développement professionnel en formation à l'enseignement peut soutenir à la fois l'évaluation formative, sommative et certificative des compétences professionnelles. Trois objectifs spécifiques étaient poursuivis :

- identifier comment est utilisé le portfolio par les formateurs universitaires pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, soit formative, sommative et certificative;
- identifier, à partir des perceptions des étudiants, des formateurs universitaires et des intervenants des milieux de pratique, les avantages et les désavantages du portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles, et ce, pour les différentes fonctions évaluatives, soit formative, sommative et certificative;
- déterminer la valeur ajoutée du portfolio en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation à l'enseignement.

5.1 Analyse comparative des cas - utilisation du portfolio par les formateurs universitaires pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles

Dans la prochaine section, l'analyse comparative des douze cas permettra d'identifier l'utilisation du portfolio que font les formateurs universitaires pour soutenir les différentes fonctions de l'évaluation des compétences professionnelles. De plus, sont présentés les défis associés à l'usage du portfolio pour chacune de ces fonctions, soit formative, sommative et certificative ainsi, que des recommandations quant à son utilisation.

5.1.1 Évaluation formative

Le portfolio comme dispositif favorisant l'évaluation formative

La majorité des participants de la présente recherche estiment que le portfolio peut être considéré comme un outil pertinent pour l'évaluation formative, plus particulièrement pour l'autorégulation (voir Annexe G-3). D'ailleurs, les auteurs sont nombreux à reconnaître l'importance de l'autoévaluation dans l'évaluation des apprentissages pendant la formation (Allal, 1999; Broyon, 2006; Durand, 2021; Laveault, 2021; Leroux, 2010; Scallon, 2004). En effet, des étudiantes affirment utiliser leur portfolio pour se questionner, pour prendre un recul, pour réfléchir à leurs forces et leurs faiblesses, pour s'ajuster et suivre le développement de leurs compétences. Ces aspects avaient été soulevés par les étudiants qui ont participé à l'étude de Mogonea en 2015. À l'instar de Blanvillain et Travnjak (2019), la directrice adjointe du programme croit que les étudiants peuvent, à l'aide du portfolio, être responsables de leurs apprentissages et du développement de leurs compétences, et même « mesurer leur évolution professionnelle ». À la lumière des résultats de cette étude, le portfolio semble être un dispositif qui favorise l'autorégulation, amenant les étudiants à être plus autonomes et responsables de leurs apprentissages. Ce constat corrobore les propos de Jorro (2000) et de Simon et Forgette-Giroux (1994), de même que les résultats de l'étude de Lacourse et al. (2005), considérant que dans cette dernière les questions qui avaient trait à l'autoévaluation avaient obtenu des moyennes significatives (tableau 5.1). Ainsi, sur une échelle de type qualitative à 3 échelons, où 3 = très facilement, 2 = facilement et 1 = difficilement, les résultats sont tous au-dessus de 2.

Tableau 5.1 Résultats sur l'autoévaluation (Lacourse et al., 2005)

| | |
|---|------|
| L'autoévaluation témoigne de ma progression. | 2,27 |
| Le portfolio démontre mes capacités d'autoévaluation. | 2,33 |
| L'autoévaluation permet de mobiliser mes ressources pour témoigner de ma progression. | 2,27 |

Néanmoins, dans la présente recherche, seulement quelques étudiantes ont confirmé s'être impliquées régulièrement dans cette démarche d'autorégulation et l'avoir fait de manière autonome. Elles l'ont fait notamment dans le but de suivre de près le développement de leurs compétences ou pour s'assurer de respecter les exigences des deux cours de portfolio de développement professionnel (DDM2655 et DDM4655), dont la réussite est obligatoire pour l'obtention de leur diplôme.

Quant à l'utilisation du portfolio dans une fonction *formative* par les formateurs universitaires, seulement quelques enseignants associés et un seul superviseur de stage affirment s'en servir pour prendre connaissance des compétences des étudiants et mieux les accompagner, ou pour orienter des discussions. Or, comme la majorité des étudiantes considèrent que le portfolio leur permet de garder des traces pendant les quatre années du baccalauréat, il pourrait représenter pour les enseignants associés et les superviseurs un outil pertinent pour avoir accès aux préoccupations des étudiants et pour les soutenir. Tel que le suggère Figari (1994), les enseignants pourraient ainsi assurer un rôle important dans le processus de régulation.

Les défis associés à l'usage du portfolio dans l'évaluation formative

Qui dit évaluation *formative*, dit rétroaction. Selon Evans (2013) et Orsmond et al. (2013), de même qu'Hattie (2008), la rétroaction est considérée comme une des stratégies ayant le plus d'impact sur l'engagement et la réussite des étudiants. Les résultats de la présente thèse mettent en lumière le fait que le portfolio pourrait être davantage un outil d'évaluation *formative* s'il y avait plus de rétroactions de la part des formateurs et des autres étudiants. Il y a donc lieu de réfléchir à des dispositifs qui permettraient de favoriser et peut-être même d'automatiser ces rétroactions, tout en encourageant le partage entre les pairs. Le portfolio pourrait ainsi devenir un réel outil d'évaluation *formative*, entre autres si les formateurs proposaient, durant leur cours, des espaces structurés d'échanges entre les pairs. Durand (2021) affirme d'ailleurs qu'une des utilités du portfolio est de permettre à « l'étudiant de comparer son point de vue avec celui de l'enseignant ou d'un pair » (p. 187). De l'avis de Poumay (2017), ces activités seraient certainement une source de motivation pour les étudiants, tout en ayant un impact sur leur engagement dans la démarche de portfolio.

Les résultats démontrent également que le portfolio pourrait avoir une fonction *formative* tout au long de la formation si les formateurs universitaires qui interviennent dans le programme prenaient le temps de le consulter. Il serait souhaitable qu'ils consultent non seulement les travaux exigés et déposés dans le cadre de leur cours, mais qu'ils s'intéressent aussi plus globalement au cheminement et à la progression de l'étudiant au fil des années. Plusieurs répondants sont d'avis que le portfolio serait un outil pertinent pour les enseignants associés et les superviseurs pour donner de la rétroaction, tout comme le soutiennent Leroux (2010) et Scallon (2004). Le portfolio pourrait être utilisé, entre autres, comme déclencheur pour amorcer les discussions lors de la coévaluation du stage, en plus d'établir des liens avec les autres

modalités d'évaluation, comme les observations et le journal de bord. En contrepartie, tous les répondants ont affirmé qu'aucun enseignant associé, ni superviseur de stage à l'EPEP n'utilise le portfolio pour donner des rétroactions sur le développement des compétences des étudiants. Les étudiantes déplorent ce manque d'interactivité et d'échange, ce qui a pour conséquence, selon elles, le peu d'intérêt que la majorité de leurs pairs ont pour le portfolio. Les superviseurs se justifient en mentionnant la surcharge de travail que représente le fait de donner de la rétroaction et en évoquant le grand nombre d'étudiants qu'ils supervisent. Ils mentionnent également le fait que le stage c'est la « vraie vie » et qu'eux, ils évaluent ce qui se passent dans l'action. La directrice du programme l'explique plutôt par le manque d'adhésion de ces formateurs à la démarche du portfolio et au fait qu'ils ne croient pas à son utilité dans la formation initiale.

Les enseignants associés, quant à eux, disent se sentir peu concernés et aiment mieux donner de la rétroaction sur les observations réalisées pendant le stage. Ils avouent qu'ils se sentent un peu « voyeur » et qu'ils ne trouvent pas que le portfolio est toujours représentatif de ce qui se passe dans la vraie vie, soit en stage, dans la classe; ce qui expliquerait leur manque d'implication et d'intérêt. *A contrario*, dans l'étude de Monney et al. (2018), les enseignants associés ont été sensibilisés à la démarche de portfolio avant le stage. Ils n'ont pas suivi de formation spécifique quant à son utilisation, mais ils ont reçu de l'information pour commenter le portfolio. Ceci explique que près de 50 % des enseignants associés ont affirmé avoir donné des rétroactions dans le portfolio pour évaluer les étudiants de manière formative. En effet, dans cette étude, huit enseignants associés (8/19) croient à la pertinence des rétroactions inscrites dans le portfolio « pour accompagner le processus d'évaluation du stagiaire » (p. 15). Selon eux, ces rétroactions permettent aux étudiants de se réguler, de revoir et de changer leur pratique. Cet avis est aussi partagé par les superviseurs interviewés dans l'étude de Monney et al. (2018), et ce, même s'ils font rarement des commentaires pertinents dans le portfolio aux dires des enseignants associés. Dans l'étude de Lewis et Gerbic (2012), comme dans celle de Mogonea (2015), le portfolio est prévu être utilisé comme un outil d'évaluation *formative* pendant la formation. Pourtant, les chercheurs rapportent que, selon les perceptions des étudiants, la rétroaction ne fait pas partie des pratiques pédagogiques des formateurs. Dans les deux recherches qui se sont intéressées au PACT en Californie (Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013), le portfolio est utilisé avant tout comme un outil d'évaluation *sommative*, en fin de formation, tout comme dans l'étude de Petit et Bélisle (2008). Par ailleurs, les chercheurs de ces trois études ne se sont pas intéressés à l'impact de la rétroaction sur l'utilisation du portfolio.

En somme, le portfolio semble être un dispositif pouvant soutenir l'évaluation des compétences dans une fonction *formative* puisqu'il permet à l'étudiant, à partir des traces conservées de ses apprentissages, de se questionner, de s'autoévaluer et de s'autoréguler dans le développement de ses compétences professionnelles. Toutefois, il importe d'intégrer des activités d'enseignement et d'apprentissage dès la première session de la formation, pour que les étudiants développent cette démarche d'autorégulation. De plus, afin de mieux les accompagner dans cette démarche, les enseignants associés et les superviseurs doivent être sensibilisés à l'importance de consulter le portfolio avant et pendant le stage. Ils pourraient s'y référer pour amorcer des échanges et des discussions et pour fournir une rétroaction, et ainsi mieux accompagner les étudiants pendant leur stage et leur formation. Quant aux autres enseignants universitaires qui interviennent dans le programme en EPEP, ils devraient être informés – soit par la direction du programme ou d'autres acteurs de la formation – de l'impact que leurs rétroactions peuvent avoir sur la motivation et l'engagement des étudiants dans la démarche de portfolio, et ce, tout au long de leur formation. Leur rôle n'est-il pas d'intervenir « dans les apprentissages de l'étudiant pour l'aider à ajuster sa démarche [d'apprentissage] et à déployer de nouvelles stratégies ou pour l'amener à réfléchir sur les processus qu'il utilise »? (Durand, 2021, p. 180). Tout comme le soutient Poumay (2017), il apparaît que l'utilisation du portfolio dans les cours universitaires ainsi que par les enseignants associés et les superviseurs, susciteraient certainement la motivation de la majorité des étudiants à s'investir davantage dans la démarche de portfolio.

Recommandations :

- Intégrer la démarche du portfolio dans la structure même du programme de formation.
- Intégrer des activités d'enseignement et d'apprentissage pour développer une démarche d'autorégulation chez les étudiants dans les cours, et ce, dès la première session de leur parcours.
- Expliquer aux étudiants le rôle du portfolio dans leur formation dès la première session.
- Sensibiliser tous les formateurs universitaires, incluant les enseignants associés et les superviseurs, à l'utilité du portfolio dans la formation initiale.
- Sensibiliser tous les formateurs universitaires, incluant les enseignants associés et les superviseurs, à l'importance et l'impact des rétroactions dans la démarche de portfolio ainsi que dans la formation.
- Prévoir, dans les cours universitaires, des activités d'échanges et de discussion sur le portfolio entre les étudiants et le formateur.
- Utiliser le portfolio pour amorcer et favoriser les échanges entre les étudiants, les enseignants-associés et les superviseurs pendant les stages.

5.1.2 Évaluation sommative

Le portfolio comme dispositif favorisant l'évaluation sommative

Plusieurs participants à la recherche croient que le portfolio pourrait être un outil pertinent pour l'évaluation *sommative* pendant la formation initiale. Le tableau disponible à l'Annexe G-4 présente une synthèse des perceptions des participants à ce sujet. À l'EPEP, le portfolio est déjà utilisé à cette fin dans les deux cours associés au portfolio (DDM2655 et DDM4655), puisque des sections du portfolio sont évaluées à différents moments pendant le trimestre. Toutefois, l'utilisation du portfolio pour l'évaluation *sommative* n'est pas une pratique répandue dans les autres cours de la formation à l'enseignement à l'EPEP. La directrice du programme confirme qu'il est utilisé dans quelques cours par certains enseignants. Les étudiants doivent y déposer des travaux, des réflexions et y présenter des activités en lien avec le contenu enseigné dans ces cours. Tout comme dans les cours porteurs du portfolio, DDM2655 et DDM4655, les enseignants donnent une note au travail déposé dans le portfolio, ce qui leur permet d'évaluer les compétences en fonction des niveaux de maîtrise attendue, et ce, à différents moments pendant le cours. Toutefois, il importe de préciser qu'aucune trace d'évaluation *sommative* n'a été identifiée lors de l'analyse documentaire des portfolios des étudiantes.

Questionnée sur cette pratique évaluative peu répandue dans les autres cours du programme en EPEP, une enseignante associée (EA Élyse) trouve que c'est un non-sens, tout comme une étudiante, Maude, qui propose que tous les travaux exigés dans les cours y soient directement déposés et corrigés. Dans le même sens, un enseignant associé (EA Maude) suggère que le portfolio devrait remplacer les autres travaux dans la formation initiale à l'enseignement et être reconnu comme un outil essentiel, parce qu'il est « intimement lié au vécu de l'étudiant » et qu'il est davantage représentatif de l'identité professionnelle de l'étudiant, ce qui corrobore les propos de Bélanger (2009) qui soutient que le portfolio doit être à l'image de son auteur. Néanmoins, une formatrice du DDM4655 nuance ce propos en proposant le dépôt d'au moins un travail par cours du baccalauréat, qui soit corrigé et commenté par la personne enseignante qui donne le cours, afin de rendre la tâche plus significative pour les étudiants. Ainsi, en y ajoutant des documents régulièrement pendant la formation et en le bonifiant, le portfolio devient un « outil porteur d'apprentissages et d'intégration de la formation » (Stierli et al., 2010, p. 127), tout en établissant des liens avec le développement des compétences professionnelles (Bélanger, 2009; Mullen et al., 2005; Wyatt III et Looper, 2004). Campanale (1997) et Tardif (2006) mentionnent quant à eux que le portfolio remplirait dès lors son rôle d'outil pour l'évaluation *sommative*, attestant du niveau de développement d'une ou des

compétences visées par le ou les cours à certains moments pendant la session ou la formation. Dans le cas de cette recherche, les participantes corroborent cette idée en proposant d'utiliser le portfolio dans plusieurs cours comme dispositif d'évaluation *sommative*, afin que la collection de traces se complète peu à peu et puisse appuyer le jugement des enseignants (Leroux, 2016).

Un enseignant associé propose même de substituer le journal de bord utilisé en stage par le portfolio, tandis qu'un superviseur va plus loin en suggérant que le portfolio remplace le bilan de stage. Un autre enseignant associé croit quant à lui que le portfolio devrait contribuer à plus de 50 % de l'évaluation du stage, ce qui obligerait les étudiants à s'y investir davantage. C'est d'ailleurs l'usage qui en est fait par les superviseurs de stage dans l'étude de Monney et al. (2018), puisque le portfolio est utilisé comme un des outils pour l'évaluation *sommative* du stage de première année. C'est aussi le cas dans l'étude de Petit et Bélisle (2018), à la différence que le portfolio est utilisé pour chaque stage comme un des outils d'évaluation par les superviseurs, donc tout au long de la formation.

Avec des critères d'évaluation bien précis, l'enseignant associé de Marie croit que l'évaluation du portfolio dans une fonction *sommative* pourrait « être bénéfique pour les étudiants ». Avis que partage la majorité des étudiants (17/20) dans l'étude de Lacourse et al. (2005), qui disent trouver essentiel que le portfolio soit évalué de façon *sommative* parce que cela « favorise l'engagement, la motivation, l'amélioration des stagiaires et rend leur tâche plus significative » (p. 195).

Les défis associés à l'usage du portfolio dans l'évaluation sommative

Dans la présente étude, aucun enseignant associé ou superviseur n'a utilisé le portfolio pour évaluer les compétences visées par un ou l'autre des stages. Pourtant, des enseignants associés soutiennent que ce serait tout à fait à propos de le faire puisque le portfolio est le reflet du vécu professionnel de l'étudiant et qu'il lui permet de prendre conscience de ses compétences. Ils proposent donc que le portfolio fasse partie des outils d'évaluation du cours stage et qu'il soit noté par le superviseur. Toutefois, tous les superviseurs ne sont pas nécessairement d'accord avec cette proposition. En effet, deux superviseuses précisent qu'elles ont des réserves à utiliser le portfolio comme outil d'évaluation *sommative*, entre autres parce que cela demande trop de temps et d'énergie pour la correction, en plus de ne pas respecter la liberté académique des enseignants dans le choix de leurs pratiques évaluatives. Selon eux, utiliser le portfolio à des fins d'évaluation *sommative* pourrait être intéressant, mais pas « réaliste ». Les chercheuses dans l'étude de Monney et al. (2018) font état de cette même réticence. Elles ont constaté

que les superviseurs utilisent davantage leurs observations que le contenu du portfolio lors des discussions avec les enseignants associés et qu'ils n'utilisent pas du tout le portfolio pour soutenir leur jugement final à l'égard de la réussite ou non du stage.

De plus, de par son contenu considéré « personnel », deux étudiantes (Josiane, Joëlle) et un enseignant associé (EA Josiane) ont également des réticences à ce que le portfolio soit noté et soit utilisé pour l'évaluation *sommative* dans les stages. Elles considèrent qu'il n'est pas approprié de donner une note au portfolio, aux travaux et aux réflexions qui y sont déposés, parce qu'ils ne reflètent pas nécessairement ce qui se passe dans la « vraie vie ». Selon elles, certains étudiants ont de la facilité avec la rédaction; leurs textes témoignent de leur niveau de maîtrise à l'écrit, mais ne reflètent pas tant ce qui se passe vraiment dans la salle de classe lors des stages, et vis-versa pour les étudiants qui sont moins habiles à mettre leurs idées en mots.

Un autre défi associé à l'usage du portfolio comme dispositif d'évaluation *sommative* a été soulevé par certains participants, soit le choix par les enseignants de critères d'évaluation adéquats et cohérents entre eux. Cette difficulté a aussi été relevée par les chercheurs van der Schaaf et Stokking (2008). Portelance (2008) rappelle quant à elle l'importance de bien rédiger les critères d'évaluation et de le faire de manière rigoureuse. Poumay (2017) soutient que cette rigueur permet d'« objectiver le développement des compétences » (p. 193). Les étudiants qui ont participé à l'étude de Mogonea (2015) ont d'ailleurs déploré le manque de clarté des critères pour l'évaluation *sommative*. Ainsi, considérant l'implantation du portfolio pendant les quatre années de la formation, il apparaît opportun que les critères soient clairement explicités, tant aux formateurs qu'aux étudiants, et qu'ils permettent d'évaluer les exigences définies dès la mise en place du portfolio.

En résumé, les auteurs (Beck et al., 2005; Prigent et al., 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006) sont nombreux à reconnaître le portfolio comme un dispositif favorisant l'évaluation *sommative*. Néanmoins, l'usage du portfolio pour l'évaluation des compétences professionnelles dans une formation professionnalisante, telle la formation initiale à l'enseignement, devrait être bien réfléchi, entre autres en ce qui a trait aux exigences ainsi qu'aux traces que les étudiants devraient y déposer pour témoigner du développement de leurs compétences. Dans les cours universitaires de la formation, Prigent et al. (2009) affirment que le portfolio fait partie des outils tout à fait appropriés pour vérifier, valider et évaluer certaines composantes des compétences professionnelles, et ce, à différents moments dans le cours ou dans la formation. Les

enseignants peuvent ainsi amener les étudiants à faire des liens avec les compétences visées par leur cours, à donner du sens aux apprentissages (Roegiers, 2004) ainsi qu'à y référer avec les différents travaux qu'ils déposent dans leur portfolio. En y accolant une note ou une cote, tous les formateurs (enseignants et superviseurs) reconnaissent dès lors sa pertinence et son utilité dans l'évaluation *sommative* des compétences, ce qui devient une source de motivation favorisant l'engagement des étudiants dans la démarche du portfolio. Pour mettre en place cet usage, la direction de programme et les autres acteurs doivent sensibiliser les formateurs universitaires à l'utilité du portfolio pour évaluer les compétences visées par leur cours et pour permettre aux étudiants de suivre le développement de leurs compétences. Les étudiants pourraient ainsi mieux saisir l'importance accordée au portfolio par les formateurs universitaires pour l'évaluation de leurs compétences.

Dans le contexte des stages, mais aussi dans les cours universitaires, le portfolio devrait être reconnu aussi comme un outil d'évaluation authentique, tel que le définissent Paulson et Paulson (1994), Thibaudaux et al. (2020) et Wiggins (1998); c'est-à-dire qu'il permet à l'étudiant de faire des liens entre la théorie et la pratique, de réfléchir, de démontrer le niveau de maîtrise de ses compétences, et ce, dans différentes situations (Carbonneau et Legendre, 2002). Ces traces peuvent être consignées à l'écrit, mais pourraient être aussi des photos, des cartes conceptuelles, des balados ou des enregistrements vidéo d'activités d'enseignement, qui témoigneraient de ce qui se passe réellement dans la salle de classe. Il importe toutefois que ces traces soient commentées par l'étudiant, « expliquant ainsi en quoi il a fait preuve dans telle ou telle situation, de telle ou telle mobilisation de ressources et en quoi cela a mené à une action efficace, attestant de sa compétence dans toute sa complexité » (Poumay, 2017, p. 191). En intégrant ces différents types d'artéfacts et des réflexions dans leur portfolio, les étudiants y retrouveraient tous les éléments nécessaires pour faire le bilan de leurs apprentissages (Jalbert, 1997; Mottier-Lopez et Allal, 2004) et présenter leur identité professionnelle, évitant une évaluation fragmentée de chaque compétence (Minier, 2006). Ces traces pourraient servir de base concrète pour les superviseurs de stage, leur permettant d'établir des liens avec leurs observations, d'alimenter leurs échanges avec les étudiants et les enseignants associés, et ce, à l'égard du développement des compétences professionnelles.

Recommandations :

- Expliquer les visées du portfolio aux formateurs universitaires et aux étudiants, soit :
 - pour évaluer les compétences professionnelles;
 - pour soutenir une démarche réflexive dans une formation professionnalisante.

- Proposer le portfolio comme une des modalités d'évaluation *sommative* pour les cours universitaires et les cours stages.
- Sensibiliser tous les formateurs universitaires à la pertinence d'évaluer les travaux du portfolio pour établir le bilan des compétences professionnelles au terme d'un cours ou d'une étape.
- Rédiger et utiliser des critères d'évaluation clairs et cohérents.
- Favoriser le dépôt des travaux et des artéfacts, accompagnés d'une réflexion :
 - sous des formes diversifiées, dont certains représentatifs de la pratique en stage (vidéos);
 - en lien avec les compétences visées par les cours universitaires et les cours stages;
 - selon des exigences communes et d'autres plus personnels, au choix de l'étudiant et représentatif son identité professionnelle;
 - pour suivre le cheminement des étudiants pendant toute la formation;
 - pour établir des liens entre les cours universitaires et les stages;
 - présenter au final l'identité professionnelle des étudiants.

5.1.3 Évaluation certificative

Le portfolio comme dispositif favorisant l'évaluation certificative

Scallon (2004) soutient que l'évaluation dans une fonction *certificative* atteste de l'atteinte de façon formelle du niveau de maîtrise de la ou des compétences à la fin d'une étape de la scolarité, soit à la fin d'un cours ou d'un programme. Le portfolio à l'EPEP est lié directement à la réussite de deux cours obligatoires dans la formation initiale, soit les cours Portfolio de développement professionnel et culturel I et II, DDM2655 et DDM4655. Effectivement, le portfolio doit rencontrer les exigences quant aux différentes rubriques pour que l'étudiant obtienne la note Succès au cours. Par ailleurs, plusieurs répondants (étudiantes, formatrices du DDM4655 et la direction de programme) reconnaissent que ces deux cours sont utiles. Ils sont d'avis qu'ils soutiennent l'intégration du portfolio dans le programme, avec des exigences communes à tous les étudiants. D'ailleurs, certains participants évoquent la pertinence d'intégrer un cours porteur du portfolio à chaque année de la formation, et ce, pour mieux accompagner les étudiants.

De par le fait que le portfolio atteste du succès ou non des cours DDM2655 et DDM4655, le portfolio a donc une fonction *certificative* (Gerard, 2008) tout comme le PACT (*Performance Assessment for California*

Teachers) dans les recherches de Okhremtchouk et al. (2009), Okhremtchouk et al. (2013) qui est l'un des trois outils utilisés en Californie pour la certification de la formation à l'enseignement.

Les défis associés à l'usage du portfolio dans l'évaluation certificative

À la question d'utiliser le portfolio comme un outil pour l'évaluation *certificative*, la majorité des répondants reconnaissent la pertinence de cet usage pour certains cours; toutefois, ils sont unanimes à dire qu'il ne peut être considéré comme le seul outil associé à la diplomation. Le tableau disponible à l'Annexe G-5 résume leurs points de vue à ce sujet. Pour eux, il est vrai que le portfolio permet de vérifier le cheminement de l'étudiant et d'évaluer le développement de ses compétences, mais il ne peut être le seul élément à prendre en compte pour la diplomation. Une étudiante, Karine, doute de la pertinence que le portfolio soit le seul outil d'évaluation *certificative*, considérant que les étudiants n'investissent pas tous le même temps dans leur portfolio. Ceux-ci ne complètent que le minimum demandé, par exemple quant au nombre de réflexions par compétence. Cet avis est partagé par quelques étudiantes qui croient qu'avoir un bon portfolio ne signifie pas être un bon enseignant, puisque certains étudiants ont plus de facilité que d'autres pour la rédaction. La directrice du programme croit aussi qu'il ne reflète pas toujours la réalité. Elle soutient avoir eu connaissance de cas d'étudiants qui ont échoué leurs stages ou même qui ont été exclus du programme, alors que leur portfolio représentait une « vitrine déclarative (...) satisfaisante ». Elle a pu constater que le portfolio ne reflétait pas du tout leur développement professionnel. Selon une autre étudiante, il importe aussi de prendre aussi compte de ce qui passe dans la « pratique », dans les stages. Il faut que le portfolio soit en lien direct avec ce qui se passe dans la classe, qu'il soit en quelque sorte un complément au stage, à la pratique. Il semble donc important d'inciter les étudiants à déposer des travaux et des artéfacts qui reflètent leur vécu, tant dans les cours universitaires que dans les stages, et qui permettent d'établir des liens avec le développement de leurs compétences professionnelles.

De plus, plusieurs auteurs (Bélair et al., 2007; Bullock et Hawk, 2010; Huba et Freed, 2000; Legendre, 2007; Louis et Hensler, 2003) s'entendent pour dire que l'évaluation des apprentissages en contexte d'approche par compétences doit être réalisée à l'aide de modalités d'évaluation diversifiées qui ont un effet direct sur la motivation des étudiants (Kozanitis, 2005). Il n'est donc pas surprenant qu'aucun participant à notre recherche ne souhaite que le portfolio devienne le seul outil utilisé pour la diplomation de la formation initiale en enseignement à l'EPEP.

Somme toute, le portfolio ne semble pas être perçu comme pouvant constituer le seul outil d'évaluation attestant de la réussite d'un programme. Il apparaît devoir être complémentaire à d'autres modalités d'évaluation intégrées dans la formation. Néanmoins, il apparaît essentiel que des cours porteurs, comme les DMM2655 et DDM4655 à l'UQAM, soient intégrés dans le programme de formation, favorisant la mise en place d'un dispositif commun pour tous les étudiants, avec des exigences claires.

Recommandations :

- Intégrer dans la formation initiale en enseignement des cours porteurs, comme le DDM2655 et le DDM4655.
- Établir des exigences claires et communes à tous les étudiants quant au contenu.
- Inciter les étudiants à choisir et à déposer dans le portfolio des traces issues des cours universitaires et des stages :
 - centrées sur le développement des compétences professionnelles;
 - témoignant du niveau de maîtrise atteint.

5.2 Analyse comparative des cas - avantages et désavantages du portfolio de développement professionnel comme outil d'évaluation des compétences professionnelles

Dans la prochaine section, l'analyse comparative des douze cas permettra d'identifier les avantages et les désavantages de l'utilisation du portfolio de développement professionnel pour l'évaluation des compétences professionnelles, selon les perceptions des participants à l'étude.

5.2.1 Avantages

La majorité des répondants de notre étude reconnaissent de nombreux avantages au portfolio pour l'évaluation des compétences (voir Annexe G-6). Dans une fonction *formative*, les répondants croient qu'il permet à l'étudiant de garder des traces de ses apprentissages et du développement de ses compétences tout au long de sa formation. De même, le portfolio facilite l'autorégulation de l'étudiant, lui permettant de voir sa progression d'un cours et d'un stage à l'autre, ainsi que de faire le point sur ce qui est à améliorer, en plus d'établir des liens entre les compétences professionnelles et la formation pratique. Pour la directrice adjointe du programme, il permet aux étudiants d'être partie prenante de leurs apprentissages. Jalbert (1997) croit qu'ils seront ainsi amenés à s'impliquer davantage dans la démarche même du portfolio. Dans ce processus d'autorégulation, la démarche réflexive est essentielle, ce que le portfolio favorise, considérant que le portfolio « vise à promouvoir une réflexion sur sa pratique et sa capacité à la

réguler » (Mottier-Lopez, 2007, p. 157). D'ailleurs, des participants, dont les étudiantes, affirment qu'un des avantages du portfolio est de leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques pendant leur formation et de préciser leurs pensées. Toutes les formatrices du cours DDM4655 s'accordent quant à elles pour dire que le portfolio est bénéfique au développement d'une démarche réflexive. Il aide les étudiants à structurer leurs pensées ainsi qu'à exercer un jugement critique comme futur professionnel, à devenir des praticiens réflexifs et à assumer éventuellement leur rôle comme enseignant (MEQ, 2020).

La directrice adjointe du programme croit aussi que l'un des avantages du portfolio est de garder des traces pour éventuellement vérifier le cheminement de l'étudiant et de porter un jugement sur les compétences nécessaires pour être un enseignant, un professionnel de l'enseignement, dans un souci de développement professionnel. Ainsi, garder des traces, des travaux, des ressources et des références semble un avantage important du portfolio pour plusieurs étudiantes, que ce soit pour témoigner de leur cheminement personnel et professionnel, pour y accéder plus facilement après la formation, ou bien pour le partager avec des collègues. Beck et al. (2005), Tardif (2006) et Wolf (1991) reconnaissent qu'avec toutes ces traces, le portfolio documente ainsi la trajectoire de développement des compétences professionnelles. De plus, ces preuves peuvent être partagées, comme le souhaitent quelques étudiantes, tant avec ses pairs qu'avec les formateurs universitaires (Tardif, 2006).

Somme toute, comme dans l'étude de Mogonea (2015), où 82 % des étudiants considéraient le portfolio utile, la majorité des participants de la présente recherche croient que le portfolio est utile avant tout aux étudiants, et ce, pour sensiblement les mêmes raisons, soit parce qu'il leur permet de développer leur pratique réflexive et de se questionner sur leurs compétences professionnelles. Les résultats des études de Lewis et Gerbic (2012), Okhremtchouk et al. (2009) ainsi que Okhremtchouk et al. (2013) abondent dans le même sens, confirmant que les étudiants perçoivent le portfolio comme un outil utile au développement de leurs compétences professionnelles, permettant de documenter leur parcours (Petit et Bélisle, 2018). Tout comme les étudiantes de notre projet, ils reconnaissent sa pertinence pour garder des traces et constater « l'évolution de [leur] pensée à travers les années » (p. 12).

Fait intéressant, plusieurs participants, dont des enseignants associés et des superviseurs, s'en servent pour prendre connaissance du portrait de l'étudiant qu'ils accompagneront, et ce, avant le début de stage, considérant qu'il est à l'image de son auteur et comporte des exemples de réalisations concrètes et de réflexions personnelles. Il permet aux enseignants associés et aux superviseurs d'avoir un aperçu des

expériences des étudiants, des difficultés rencontrées et de leurs échecs, mais aussi des réussites qui témoignent de leurs apprentissages (de Champlain, 2011) et de leur vécu. Dans le même sens, les superviseurs interviewés dans l'étude de Monney et al. (2018) prétendent que le portfolio pourrait leur être utile pour l'évaluation diagnostique, entre autres avec des données relatives aux stages précédents. Un des superviseurs (SUP Maude) va plus loin et confie que l'un des avantages du portfolio est de mieux connaître la personne, ses valeurs, somme toute sa « couleur ».

Pour quelques participants (enseignants associés et superviseurs), un des avantages du portfolio est de pouvoir vérifier l'atteinte des niveaux de maîtrise de certaines compétences à la fin du stage. Pour d'autres (enseignants associés et superviseurs), il permet de valider leur « intuition » et de consolider leur jugement final. Notons que près de 50 % (10/19) des enseignants associés de l'étude de Monney, et al. (2018) trouvent aussi le portfolio utile pour porter un jugement sur le stage.

En résumé, dans la présente étude, les participants rapportent que le portfolio à l'ÉPEP présente de nombreux avantages pour l'évaluation des compétences. Il permet entre autres aux enseignants associés et aux superviseurs d'avoir un portrait des étudiants avant de débiter leur stage, et ce, dans une fonction diagnostique. Quant à l'évaluation *formative*, le portfolio amène les étudiants à s'autoévaluer, à prendre conscience du développement de leurs compétences (Barrett, 2011), à s'autoréguler, à construire leur identité professionnelle et à devenir des praticiens réflexifs. Dans une fonction *sommative* et *certificative*, le portfolio sert à consolider le jugement professionnel des enseignants associés, des superviseurs et des formateurs puisqu'il donne accès « à des preuves suffisantes et pertinentes » (Durand, 2021, p. 187), qui fournissent un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments de la formation ainsi qu'un regard d'ensemble sur les apprentissages réalisés (Desjardins et Boutet, 2006).

5.2.2 Désavantages du portfolio pour l'évaluation du portfolio

Les résultats démontrent que de nombreux désavantages ont été soulevés par les répondants de la présente étude en ce qui a trait au portfolio, tel que résumé dans le tableau disponible à l'Annexe G-7.

Tout comme dans certaines études citées dans le cadre de référence (Mogonea, 2015; Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013), les participants ont identifié un désavantage important du portfolio : il est chronophage. Plusieurs étudiantes pensent que l'investissement en temps que nécessite son élaboration est considérable et beaucoup trop élevé; avis qui est partagé aussi par des enseignants

associés et des superviseurs. Deux étudiantes (Karine et Élyse) ajoutent que le temps investi n'est pas proportionnel au nombre de crédits alloués, soit une soixantaine d'heures pour 1 seul crédit dans chacun des cours Portfolio de développement professionnel et culturel I et II. Des superviseurs de stage mentionnent aussi que le portfolio est chronophage pour les étudiants. Ils ne l'utilisent d'ailleurs pas eux-mêmes comme modalité d'évaluation parce qu'il nécessite pour eux aussi trop de temps et d'énergie pour la correction.

Les résultats de la recherche démontrent en effet que les étudiants doivent consacrer beaucoup trop de temps à leur portfolio, ce qui ne reflète pas la réalité des enseignants au quotidien, et ce, plus particulièrement en dernière année de formation, où les exigences sont très élevées. Or, des superviseurs ainsi que les formatrices du DDM4655 reconnaissent que plusieurs étudiants complètent leur portfolio pendant leur dernier stage pour répondre aux exigences du cours DDM4655, en plus d'être souvent débordées; ce que plusieurs étudiantes confirment avoir fait par manque de temps. Le recueil des traces est donc moins riche et moins représentatif de l'identité professionnelle de l'étudiant, qui sont pourtant essentielles dans une fonction *formative*. Il semble donc qu'elles n'aient pas suivi la recommandation émise lors du premier cours du portfolio DDM2655, c'est-à-dire de compléter leur portfolio à chaque session, et qu'elles le font plutôt à la dernière minute. Paradoxalement, ce temps requis et nécessaire pour déposer des travaux et des réflexions dans le portfolio semble nuire à la motivation des étudiants à s'investir davantage dans cette démarche.

Par ailleurs, plusieurs étudiantes considèrent le portfolio avant tout comme une exigence académique. Ce point de vue est partagé par des superviseurs ainsi que les formatrices du DDM4655, qui reconnaissent que les étudiants se sentent obligés de compléter leur portfolio pendant leur dernier stage pour répondre aux exigences du cours DDM4655, en plus d'être souvent débordées. C'est sans doute pour cette raison que les étudiantes l'associent à une tâche trop lourde, qui peut même générer du stress à la fin de la formation. Dans le même sens, les chercheurs Okhremtchouk et al. (2009) et Okhremtchouk et al. (2013) ont constaté que le nombre de travaux demandés pour la préparation au *Performance Assessment for California Teachers* a suscité chez 65 % des étudiants (42 sur 65 répondants) un impact négatif provoquant stress et manque de temps. Or, l'aspect obligatoire n'a pas été vérifié auprès des participants des études citées dans le cadre de référence, sauf dans celle de Petit et Bélisle (2018) où les étudiants se disent, à l'opposé, motivés à utiliser le portfolio justement parce qu'il est obligatoire pour réussir leur stage.

À l'avis de la directrice adjointe de la formation, plusieurs éléments peuvent nuire à l'intégration du portfolio, comme la lourdeur de la tâche et le manque de sens. De plus, elle ajoute que le fait que beaucoup d'enseignants universitaires à l'EPEP qui interviennent dans la formation à l'enseignement ne croient pas aux bénéfices du portfolio pour l'évaluation des compétences représente un désavantage important, qui nuit à l'engagement et la motivation des étudiants. Point de vue partagé par les quatre formatrices du cours DDM4655, ainsi que la majorité des étudiantes, qui déplorent toutes le manque d'intégration du portfolio dans la formation initiale en enseignement. Si le portfolio était davantage utilisé et consulté par les autres formateurs universitaires, le portfolio serait plus riche et plus étoffé.

En somme, le portfolio comporte des avantages intéressants pour l'évaluation des compétences professionnelles : garder des traces, consolider certaines compétences, favoriser la pratique réflexive ainsi qu'appuyer le jugement des superviseurs lors de l'évaluation finale d'un stage. Il peut être considéré comme le témoin du développement des compétences des étudiants pendant les quatre années de la formation, en s'appuyant sur une réflexion continue. Néanmoins, les participants reconnaissent que certains éléments nuisent à son intégration, comme la lourdeur de la tâche, le temps requis et le fait qu'il n'est pas nécessairement représentatif de l'identité professionnelle de l'étudiant.

5.3 Analyse comparative des cas - valeur ajoutée du portfolio de développement professionnel en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation à l'enseignement

Presque tous les répondants considèrent le portfolio comme une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant la formation (voir Annexe G-8). Ils le perçoivent comme un outil complémentaire qui laisse place à l'expression de la personnalité de l'étudiant, qui permet de faire un retour sur ce qui a été réalisé, sur des réflexions rédigées antérieurement, ce qui n'est pas possible avec des travaux et des examens. Ainsi, comme il est utile à l'étudiant pour garder des traces, il permet tant à l'enseignant associé qu'au superviseur d'en apprendre davantage sur les valeurs des stagiaires et sur leur compréhension des compétences. Le portfolio « donne accès à l'étudiant » et à son identité professionnelle. Il permet de mieux « personnaliser » les compétences, d'aller plus loin que ce qui peut être observé en stage. Il donne également une vision globale des compétences professionnelles.

Le portfolio représente vraiment une valeur ajoutée pour l'évaluation des compétences professionnelles. Les réflexions qui y sont déposées donnent un sens à la formation, au développement des compétences professionnelles. Entre autres, le portfolio permet d'avoir un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments pendant la formation, de mieux connaître les étudiants et de

valider leurs apprentissages (Shepard, 2006); avis que partagent les répondants (étudiants) dans l'étude de Lewis et Gerbic (2012), qui y voient aussi un apport important dans une fonction *sommative*, puisqu'il permet à la fois de valider les niveaux de maîtrise atteints et de développer une pratique réflexive. La pratique réflexive est d'ailleurs en lien direct avec une des compétences attendues des enseignants (compétence professionnelle 11, MEQ, 2001). Le portfolio représente en ce sens un dispositif « idéal » pour développer cette compétence. De plus, il permet aux étudiants de développer leur esprit critique, en plus d'être capable de justifier leurs actes professionnels.

Somme toute, le portfolio constitue un témoin additionnel du développement des compétences professionnelles. Il atteste d'une autre manière là où se situe l'étudiant dans la progression de ses apprentissages tout au long de sa formation; il lui donne un « sens ». Qui plus est, il est le seul outil utilisé par l'étudiant pendant toute sa formation, soit les quatre années de son baccalauréat, et au final, il présente un bilan des compétences professionnelles tout comme le ferait un projet intégrateur. Les participants (étudiants) à l'étude de Mogonea (2015) ont aussi rapporté avoir apprécié le portfolio parce qu'il leur a permis d'être évalués autrement. La chercheuse en conclut que le portfolio pouvait donc être considéré comme un moyen d'évaluation alternatif et efficient pour valider le niveau des compétences professionnelles. Dans la présente étude, il apparaît pour certains participants comme un dispositif utile pour vérifier certaines compétences plus difficiles à évaluer dans les travaux universitaires, comme la compétence professionnelle 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture) et la compétence 13 (S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise).

Toutefois, plusieurs répondants de la présente recherche reconnaissent que le portfolio peut représenter une valeur ajoutée par rapport aux autres modalités d'évaluation déjà utilisées pendant la formation, seulement s'il est intégré dans les cours universitaires et les cours stages. Il a été proposé qu'il puisse remplacer certains travaux qui sont exigés dans la formation, facilitant du même coup l'accès à des ressources significatives pour l'étudiant et devenant ainsi « plus personnel ». De plus, ne serait-il pas moins chronophage pour les étudiants ainsi que moins redondant s'il était mieux intégré dans l'ensemble des cours du programme?

En somme, les résultats de la présente thèse font ressortir que le portfolio peut représenter une valeur ajoutée en regard des autres modalités d'évaluation utilisées dans le programme de formation à l'enseignement. Plusieurs raisons ont été évoquées par les participants. Ainsi, le portfolio :

- permet de garder des traces (travaux, recherches, réflexions);
- témoigne du développement des compétences professionnelles;
- donne accès à certaines facettes de l'identité professionnelle de l'étudiant;
- peut favoriser le développement d'une démarche réflexive;
- sert à évaluer les compétences professionnelles;
- présente un bilan des compétences professionnelles pendant et à la fin de la formation.

Néanmoins, plusieurs éléments doivent être pris en compte pour bien arrimer le portfolio au programme de formation initiale en enseignement.

Premièrement, il faut s'assurer que le portfolio puisse évaluer l'objet même de la formation, soit les compétences professionnelles, en y intégrant des travaux, des artéfacts et des réflexions qui sont en lien direct avec les compétences visées. Le choix de ces traces devrait permettre de suivre le cheminement de l'étudiant pendant les quatre années de la formation par les formateurs universitaires, incluant les enseignants associés et les superviseurs. En s'appuyant sur une démarche réflexive, l'étudiant pourrait dès lors expliciter et justifier les niveaux de maîtrise atteints à différents moments pendant et à la fin de sa formation. L'étudiant serait ainsi amené à être partie prenante de sa formation et serait davantage motivé à s'y engager. Toutefois, afin de soutenir cet engagement, il apparaît important que la démarche de portfolio soit accompagnée par les formateurs universitaires, et ce, tout au long de la formation, en consultant le portfolio, en donnant des rétroactions fréquentes, de même qu'en l'utilisant comme dispositif d'évaluation *formative*, *sommative* et même *certificative*, tant dans les cours universitaires que dans les stages. Finalement, la structuration du portfolio devrait reposer sur des exigences et des critères d'évaluation clairs et pertinents, connus de tous les acteurs, et ce, dès le début de la formation.

Ce chapitre a présenté une analyse comparative des douze cas permettant de répondre à l'objectif général ainsi qu'aux objectifs spécifiques de la recherche. Des recommandations ont été émises quant à l'usage du portfolio par les formateurs universitaires pour évaluer les compétences professionnelles de la formation à l'enseignement dans une fonction *formative*, *sommative* et *certificative*. Les tableaux 5.2, 5.3 et 5.4 en présentent la synthèse.

Tableau 5.2 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction formative

| Recommandations : évaluation formative | Programme | Formateur | Étudiant |
|---|-----------|---|----------|
| Intégrer la démarche dans la structure même du programme | ✓ | | |
| Intégrer des activités d'enseignement et d'apprentissage pour développer une démarche d'autorégulation chez les étudiants dans les cours dès la première session de leur parcours | | ✓ | |
| Expliquer aux étudiants le rôle du portfolio dans leur formation dès la première session. | | ✓ | |
| Sensibiliser tous les formateurs universitaires à l'utilité du portfolio dans la formation initiale. | ✓ | | |
| Sensibiliser tous les formateurs universitaires à l'importance et l'impact des rétroactions dans la démarche de portfolio ainsi que dans la formation | ✓ | | |
| Prévoir dans les cours des activités d'échanges et de discussion sur le portfolio | | ✓ | |
| Utiliser le portfolio pour amorcer et favoriser les échanges pendant les stages. | | Enseignant associé, Superviseur, étudiant | |

Tableau 5.3 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction sommative

| Recommandations : évaluation sommative | Programme | Formateur | Étudiant |
|--|-----------|-----------|----------|
| Expliquer les visées du portfolio : <ul style="list-style-type: none"> • pour évaluer les compétences professionnelles; • pour soutenir une démarche réflexive dans une formation professionnalisante. | ✓ | ✓ | |
| Proposer le portfolio comme une des modalités d'évaluation <i>sommative</i> pour les cours universitaires et les cours stages. | ✓ | | |
| Sensibiliser tous les formateurs à la pertinence d'évaluer les travaux du portfolio pour établir le bilan des compétences professionnelles au terme d'un cours ou d'une étape. | ✓ | | |
| Rédiger et utiliser des critères d'évaluation clairs et cohérents. | | ✓ | |
| Favoriser le dépôt des travaux et des artefacts, accompagnés d'une réflexion | | ✓ | ✓ |

Tableau 5.4 Recommandations pour l'usage du portfolio dans une fonction certificative

| Recommandations : évaluation certificative | Programme | Formateur | Étudiant |
|--|-----------|-----------|----------|
| Intégrer dans la formation initiale en enseignement des cours porteurs. | ✓ | | |
| Établir des exigences claires et communes à tous les étudiants quant au contenu. | ✓ | ✓ | |
| Inciter les étudiants à choisir et à déposer dans le portfolio des traces issues des cours universitaires et des stages. | | ✓ | ✓ |

Cette analyse a fait ressortir les avantages et les désavantages associés du portfolio, selon les perceptions des répondants en les comparant avec les résultats des études dans le domaine. L'interprétation des résultats a permis de conclure que le portfolio peut devenir une valeur ajoutée en regard des autres modalités d'évaluation, et ce, pour plusieurs raisons, mais en prenant compte de nombreuses conditions.

CONCLUSION

Depuis plusieurs années, la formation à l'enseignement a subi des réformes en profondeur partout dans le monde. Au Québec, les programmes de formation ont aussi subi des changements importants et ont été modifiés dans un contexte d'approche par compétences. Des défis de taille sont apparus pour les formateurs universitaires, soit l'évaluation des dites compétences professionnelles et le choix de modalités d'évaluation appropriées. En effet, les dispositifs d'évaluation doivent permettre de recueillir des traces du développement et de porter un jugement en fin de parcours sur le niveau d'atteinte des compétences professionnelles des futurs enseignants. Le portfolio de développement professionnel apparaît comme un outil potentiellement intéressant pour répondre aux exigences de l'évaluation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences.

Dans la problématique présentée dans le premier chapitre, il ressort que peu de recherches font état de la situation dans les universités quant à l'utilisation du portfolio et à son intégration dans la formation des enseignants comme outil d'évaluation des compétences. Les différentes études recensées se sont davantage préoccupées de sa pertinence pour la formation continue, pour développer la pratique réflexive ou pour développer les compétences professionnelles tout au long de la formation. Il est donc pertinent de comprendre en quoi le portfolio de développement professionnel en formation à l'enseignement peut soutenir à la fois l'évaluation *formative*, *sommative* et *certificative* des compétences professionnelles. Et surtout, en quoi il représente une valeur ajoutée par rapport aux autres modalités d'évaluation des compétences.

Le cadre de référence a permis de définir et d'étudier différents concepts, dont : l'approche par compétences, la notion de compétence, l'évaluation des apprentissages et ses fonctions ainsi que les différents types de portfolio. Par la suite, sept études, réalisées dans divers pays, ont été ciblées et explicitées parce qu'elles s'intéressaient au portfolio pour l'évaluation des apprentissages dans une visée *formative*, *sommative* ou *certificative*, et ce, dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement et d'une approche par compétences.

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, soit :

- identifier l'utilisation du portfolio qu'en font les formateurs universitaires pour évaluer les compétences professionnelles;
- identifier les avantages et les désavantages du portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles;
- déterminer la valeur ajoutée du portfolio en regard des autres modalités d'évaluation;

une étude multicas a été réalisée dans un contexte universitaire, et plus précisément auprès d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement, soit en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) à l'Université du Québec à Montréal. Douze étudiantes étaient intéressées et ont accepté de participer à la recherche en répondant à un questionnaire, en partageant le contenu de leur portfolio et leur point de vue lors d'une entrevue individuelle. Dans le souci de décrire en profondeur chacun des cas et de trianguler les sources de données recueillies auprès des étudiants, tel que recommandé par les études antérieures du domaine présentées dans le cadre de référence, la collecte de données a été complétée à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de l'enseignant associé, du superviseur de stage et de la formatrice du cours de Portfolio de développement professionnel et culturel II pour chacune des étudiantes, constituant un des douze cas. De plus, les deux membres de la direction du programme en EPEP ont été interviewées. Donc, 36 personnes au total ont accepté de participer à la recherche et de partager leurs perceptions. L'analyse des données s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une analyse en profondeur cas par cas a été réalisée à l'aide d'une méthode d'analyse de contenu adaptée de la procédure proposée par Van der Maren (2004). Puis, une analyse transversale a permis de comparer les douze cas entre eux pour en faire ressortir les convergences et les divergences.

Une analyse de chaque cas, présentée de façon détaillée, a permis de mieux comprendre les perceptions des étudiantes, des enseignants associés, des superviseurs de stage, des enseignantes du DDM4655 ainsi que de la direction de programme, sur ce qu'est un portfolio et à son utilité dans la formation, plus particulièrement pour l'évaluation des compétences professionnelles, ainsi que ses avantages et ses désavantages. Ces résultats ont servi ensuite de base au processus d'analyse comparative entre des cas. Ces dernières analyses ont permis de dégager des constats et de formuler des recommandations quant à l'usage du portfolio pour évaluer les compétences professionnelles dans la formation initiale à l'enseignement en ce qui a trait aux différentes fonctions de l'évaluation.

Premier constat : Dans une fonction *formative*, le portfolio favorise avant tout l'autorégulation des étudiants à l'aide des traces recueillies tout au long de leur formation. Les étudiants deviennent ainsi plus responsables de leurs apprentissages et du développement de leurs compétences. Il est toutefois souhaitable que les formateurs universitaires, incluant les enseignants associés et les superviseurs de stage, consultent régulièrement le portfolio des étudiants, leur donnent de la rétroaction et l'utilisent lors de différentes activités de discussion et d'échange dans les cours universitaires et les cours stages. Ces résultats mènent à recommander que : 1) le portfolio soit intégré de manière transversale dans la formation, dans les cours et dans les activités de formation pratique, et ce, du premier au dernier trimestre; 2) les étudiants soient accompagnés dès leur première session universitaire et de manière continue dans leurs démarches d'autorégulation et d'élaboration de leur portfolio; 3) les formateurs universitaires soient sensibilisés à l'impact de l'usage du portfolio qu'ils adoptent et de la rétroaction qu'ils fournissent, sur la motivation et l'engagement des étudiants.

Deuxième constat : Dans une fonction *sommative*, le portfolio semble être un outil pertinent pour évaluer les niveaux de maîtrise atteints des compétences professionnelles, tant dans les cours universitaires que dans les cours stages. À cette fin, les critères d'évaluation doivent être rédigés clairement et avec rigueur. Afin que le portfolio soit reconnu comme un outil d'évaluation authentique, les étudiants doivent y déposer, de manière continue tout au long de leur formation, des artéfacts et des réflexions pour bien documenter leur cheminement et présenter leur identité professionnelle. Ces résultats mènent à recommander que : 1) le portfolio soit utilisé dans les cours universitaires et les cours stages comme modalité d'évaluation à laquelle est associé une pondération; 2) les étudiants soient invités à déposer dans leur portfolio des réflexions et différents types d'artéfacts tout au long de leur formation; 3) parmi les artéfacts déposés dans le portfolio, que plusieurs soient représentatifs de ce qui se passe réellement en salle de classe, dans la pratique, comme des capsules vidéos de séquences d'enseignement.

Troisième constat : Dans une fonction *certificative*, le portfolio pourrait être utilisé comme un outil pertinent pour attester du succès ou non dans des cours porteurs du portfolio. Toutefois, il ne devrait pas constituer le seul outil pour certifier la réussite de la formation. Le portfolio devrait être complémentaire à d'autres modalités d'évaluation pour l'obtention du diplôme. Ces résultats mènent à recommander que des cours portant spécifiquement sur le portfolio et son élaboration soient intégrés à différents moments dans la formation initiale en enseignement et que dans ces cours, le portfolio soit un des dispositifs d'évaluation permettant ainsi de mettre en place des exigences communes pour tous les étudiants.

En résumé, les résultats révèlent que l'intégration du portfolio comme dispositif d'évaluation devrait être planifiée avec soin et explicitée auprès de tous les acteurs, étudiants, enseignants et formateurs des milieux universitaire et scolaire. Dans ce processus qu'est l'évaluation des compétences, le portfolio de développement professionnel pourrait ainsi assurer pour les étudiants « un suivi et une appréciation de leur développement tout au long du programme de formation et en lien étroit avec la formation pratique » (MEQ, 2020, p. 38).

Les analyses comparatives ont aussi permis de faire ressortir les avantages et les désavantages du portfolio comme outil d'évaluation dans la formation initiale à l'enseignement. Parmi les avantages, les résultats montrent que le portfolio permet de garder des traces du cheminement de l'étudiant, de consolider certaines compétences, de favoriser la pratique réflexive, de présenter l'identité professionnelle de l'étudiant et d'appuyer le jugement des enseignants associés et des superviseurs lors de l'évaluation finale d'un stage. Quant aux désavantages, au terme de l'étude, ils apparaissent plutôt comme des limites ou des défis liés à l'usage du portfolio comme dispositif pour l'évaluation des compétences. En effet, les participants reconnaissent que certains éléments peuvent nuire à l'utilisation du portfolio à cette fin, comme la lourdeur de la tâche, le temps requis et le fait qu'il n'est pas nécessairement représentatif de l'identité professionnelle de tous les étudiants. Par conséquent, l'implantation de la démarche de portfolio n'est pas simple en soi.

Malgré ces limites, le portfolio semble représenter une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation utilisées pendant la formation initiale en enseignement. Il sert à l'étudiant pour documenter le développement de ses compétences professionnelles tout au long de sa formation, par le biais de réflexions, travaux, artéfacts, etc.; ce qu'aucun autre outil d'évaluation ne semble permettre actuellement dans les programmes de formation à l'enseignement. Il soutient aussi le développement d'une pratique réflexive essentielle à son futur rôle d'enseignant. En partageant le portfolio avec les formateurs universitaires, les enseignants associés et les superviseurs, ceux-ci peuvent suivre le cheminement des étudiants dans leur formation et valider les niveaux de maîtrise atteints des compétences avant, pendant et à la fin de leur cours; aucun autre outil d'évaluation ne donnant accès à toutes ces informations. De plus, à l'aide de toutes ces traces, l'étudiant peut, en fin de parcours, consolider tous ses apprentissages et présenter de façon globale son identité professionnelle comme futur enseignant. Le portfolio va ainsi au-delà d'un cumul de travaux universitaires qui ont été sauvegardés pendant toute la formation.

Somme toute, les résultats mettent en lumière que le portfolio apparaît un outil pertinent pour l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement. Que ce soit dans une fonction *formative*, *sommative* ou même *certificative*, il semble représenter un dispositif utile et pertinent pour valider, vérifier et évaluer le développement des compétences professionnelles des étudiants du début à la toute fin de leur formation s'il est implanté de manière transversale à l'ensemble des cours et des activités de formation pratique.

Forces et limites de la recherche

Ces constats et ces recommandations résultent d'une recherche qui a été menée avec rigueur. Comme toutes les études, elle comporte certaines limites et des forces considérables. Ainsi, il importe de préciser que le choix méthodologique de réaliser une étude multicas limite la généralisation possible des résultats obtenus. Par contre, le nombre de cas (n= 12) retenus dépasse les recommandations de Stake (2006), qui suggère de retenir entre quatre et dix cas maximum. Le nombre de participants (n= 36) a également permis de trianguler les données de façon rigoureuse, permettant d'assurer la crédibilité de la recherche, tel que le recommande Savoie-Zajc (2018).

Une autre limite de la recherche réside dans l'implication de la chercheuse dans la démarche même du portfolio depuis le début de son intégration dans le programme de formation, soit comme chargée de cours, ainsi que pour la collecte de données, soit à titre d'enseignante de plusieurs étudiantes participantes sélectionnées, mais aussi comme collègue des autres formatrices. De plus, afin de favoriser un climat de sympathie et de confiance lors des entretiens (Savoie-Zajc, 2018) la chercheuse a pris un temps au début pour parler de façon informelle avec les participants, étant empathique aux échanges. Par la suite, la chercheuse a pris une posture d'écoute attentive et soutenue et posé des questions sans inférer. Par ailleurs, un effort particulier de distanciation et de rigueur a été porté à la collecte et à l'analyse de données pour assurer la fiabilité de la recherche et éviter les biais possibles. Dans un premier temps, les étudiantes ont répondu à un questionnaire individuellement, partageant leur point de vue par écrit, avant même l'entrevue avec la chercheuse, tentant ainsi d'éviter un biais de désirabilité sociale. De plus, toutes les entrevues avec les étudiantes ont été réalisées avant la fin du trimestre, soit avant qu'elles reçoivent le résultat final pour leur portfolio, afin de ne pas influencer leurs perceptions. Malgré ces précautions mises en place pour éviter les biais, il est quand même possible que les participants aient voulu donner la meilleure réponse possible pour faire plaisir à la chercheuse plutôt que de partager leurs perceptions.

Il importe également de préciser que la collecte de données a été réalisée en 2017. Ainsi, cinq années se sont écoulées entre la collecte des données et le dépôt final de la thèse, ce qui doit être pris en compte lors de la considération de la pertinence des résultats ou de leur transfert à d'autres contextes.

Une autre des forces de cette recherche réside dans le fait que la collecte de données a été réalisée auprès de diverses catégories de participants : étudiants, enseignants associés, superviseurs de stage, formateurs universitaires et directions de programme. La majorité des recherches recensées dans le cadre de cette étude doctorale (Beck et al., 2005; Farrell, 2006; Lacourse et al., 2005; Lewis et Gerbic, 2012; Michaud, 2010; Mogonea, 2015; Nickel, 2013; Okhremtchouk et al., 2009; Okhremtchouk et al., 2013; Petit et Bélisle, 2018; Stierli et al., 2010) s'étaient quant à elles limitées à étudier la perception des étudiants au regard du portfolio, dans un contexte de formation à l'enseignement. Le fait d'avoir pu obtenir un regard croisé de plusieurs acteurs impliqués dans la formation, et ce, à différents niveaux, tel que l'ont recommandé Lacourse et al. (2005) ainsi que Okhremtchouk et al. (2009), a permis de faire ressortir des recommandations pratiques sur l'intégration et l'utilisation du portfolio pour l'évaluation des compétences dans le programme de formation initiale à l'enseignement. De plus, l'utilisation d'une instrumentation diversifiée comme le propose Savoie-Zajc (2018), soit avec un questionnaire, des entrevues et l'analyse documentaire des portfolios, a permis de respecter les critères de rigueur méthodologique et de trianguler les données (Anadón, 2006).

Finalement, deux autres forces méritent d'être mises en lumière. En effet, une force de la recherche se situe au niveau de l'analyse en profondeur de chaque cas (Merriam, 1988) ainsi que de l'analyse transversale des cas. Ces analyses ont fait ressortir les convergences et les divergences entre les cas, ce qui a permis d'ajouter un certain niveau de généralité des faits (Savoie-Zajc, 2018). De plus, comme force de l'étude, il importe de souligner le caractère longitudinal de la recherche, considérant que les propos des participants ont porté sur l'usage du portfolio pendant les quatre années de leur formation.

Avancement et retombées pratiques

Cette recherche a mis en lumière les perceptions de plusieurs acteurs qui interviennent dans la démarche de portfolio de près ou de loin, ainsi que dans différentes fonctions. Les répondants ont pu exprimer leur point de vue sur le portfolio en formation des enseignants, avec ses avantages et ses désavantages, en ce qui a trait à son utilisation pour soutenir l'évaluation des compétences professionnelles. L'analyse des résultats a ainsi permis de mieux comprendre la perception des formateurs (enseignants, enseignants

associés, superviseurs) et des étudiants face au portfolio, et de proposer des recommandations pratiques pour la mise en place d'une démarche de portfolio dans un programme de formation professionnelle, telle la formation initiale à l'enseignement. Ces recommandations pourront aussi s'avérer utiles pour la révision et la bonification d'une démarche de portfolio déjà établie, comme c'est le cas dans le programme de formation initiale à l'UQAM. De plus, il apparaît plausible que toutes ces recommandations pour l'intégration du portfolio soient transférables à d'autres programmes professionnalisant et offerts dans un contexte d'approche par compétences.

Aucune des études recensées jusqu'à maintenant n'avait étudié le portfolio comme un outil d'évaluation des compétences à la fois dans une fonction *formative*, *sommative* et *certificative*. La présente étude doctorale a révélé que le portfolio peut être considéré comme un dispositif qui favorise ces trois fonctions de l'évaluation, tout en tenant compte des défis que son implantation représente. Il se présente donc comme un outil pertinent pour l'évaluation des compétences pouvant répondre aux besoins des universités québécoises qui doivent choisir des outils d'évaluation adaptés à leur programme, selon le mandat qui leur a été confié par le MEQ, puisqu'« il appartient à chaque université de définir et de préciser clairement les étapes et modalités d'évaluation des compétences dans le nouveau référentiel des compétences professionnelles » (2020, p. 92).

Ainsi, l'implantation de la démarche de portfolio semble complexe, mais réalisable à certaines conditions énoncées dans la discussion.

Pistes de recherches futures

Les résultats de la présente thèse ont mis en lumière le fait que le portfolio pourrait être davantage un outil d'évaluation *formative* s'il y avait plus de rétroactions de la part des formateurs et des autres étudiants. Ainsi, afin de bien documenter et bonifier les différents facteurs nécessaires à la réussite de l'implantation du portfolio en formation initiale des enseignants, il conviendrait d'étudier comment mieux engager les formateurs, les superviseurs et les enseignants associés dans la démarche de portfolio. Il serait également intéressant de comprendre comment mieux accompagner les étudiants dans cette démarche tout au long de leur formation. De plus, il pourrait être pertinent d'explorer comment rendre le portfolio plus interactif pour les étudiants entre eux, et avec leurs formateurs. Une autre piste serait d'explorer comment mieux rendre compte de l'expérience pratique (stages) dans le portfolio avec des d'artéfacts autres que des réflexions, comme des vidéos de séquences d'enseignement.

Dans une perspective plus globale, une autre proposition de recherche serait de réaliser une étude longitudinale auprès d'une nouvelle cohorte d'étudiants dans un programme où la démarche de portfolio a été revue et modifiée, et ce, pendant leurs quatre années de formation. En accompagnant et en interrogeant chaque année les différents intervenants dans la formation, il pourrait être possible de suivre leurs changements de posture et d'usage du portfolio comme outil d'évaluation des compétences. Pour aller plus loin, il pourrait même être à propos de revoir le paradigme de l'évaluation en profondeur au sein des programmes de formation à l'enseignement. Le portfolio pourrait alors être une belle avenue pour rendre visible toute la complexité du développement des compétences professionnelles.

En conclusion, cette étude a permis d'approfondir la démarche de portfolio et d'envisager son utilisation comme un instrument de développement et un dispositif d'évaluation pour les compétences, mais aussi pour accompagner une démarche professionnelle, tel que l'enseignement. Il est espéré que les recommandations émises soient utiles et réalisables pour soutenir l'implantation du portfolio dans des formations professionnalisantes.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS

Nom : _____

QUESTIONNAIRE SUR LE PORTFOLIO DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

1. À votre avis, qu'est-ce qu'un portfolio de développement professionnel?

2. À votre avis, à quoi sert un portfolio de développement professionnel en formation à l'enseignement?

Pour les questions suivantes, sélectionnez toutes les réponses qui vous apparaissent pertinentes.

3. À votre avis, pourquoi un(e) étudiant(e) en formation des maîtres pourrait-il/elle vouloir élaborer un portfolio de développement professionnel?

a) Parce que cette démarche l'invitera à réfléchir sur sa pratique professionnelle et l'aidera à cibler ses points forts et les points qu'il/elle devrait améliorer. Il fournira donc un portrait de qui il/elle est et de qui il/elle devient comme enseignant.

b) Parce que cette démarche lui permettra de regrouper en un seul endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement personnel et professionnel.

c) Parce que cette démarche lui permettra de mieux se préparer à une entrevue d'embauche. Les directions d'école sont souvent intéressées par ce type de dossier.

d) Parce qu'en faisant lui-même/elle-même l'expérience du portfolio de développement professionnel, il/elle sera davantage en mesure de guider ses élèves dans l'élaboration de leur propre portfolio.

e) Parce que cette démarche lui permettra d'établir des liens entre la théorie et la pratique.

f) Parce qu'il permet d'évaluer les compétences professionnelles.

g) Parce que c'est une exigence universitaire.

4. À votre avis, quels sont les types de documents que peut contenir un portfolio de développement professionnel?

- a) Des travaux réalisés à l'université
- b) Des activités réalisées en classe, du matériel pédagogique
- c) Des extraits de livres, des vidéos, des photos
- d) Des références bibliographiques
- e) Des analyses réflexives sur sa pratique enseignante
- f) Des rapports de stage et les commentaires des superviseurs
- g) Le CV et les relevés de notes
- h) Des dessins d'enfants, des travaux d'élèves et des témoignages
- i) Autre : _____

5. À votre avis, à qui sert le portfolio de développement professionnel?

- a) À l'étudiant(e) lui-même/elle-même
- b) Aux professeurs de l'université et aux superviseurs de stage qui devront l'évaluer
- c) Aux enseignants-associés qui accompagnent l'étudiant(e) en stage
- d) Aux directions d'école, puisque ce dossier les guidera dans leur choix de d'embaucher ou non le futur enseignant
- e) Aux élèves qui seront dans sa classe, puisque cela leur fournira un modèle pour leur propre portfolio
- f) Aux parents de ses élèves qui désirent mieux le/la connaître
- g) Autre : _____

Pour les questions suivantes, sélectionnez la réponse qui vous semble la plus appropriée.

8. Comment percevez-vous la démarche d'élaboration du portfolio de développement professionnel?

- a) C'est une démarche sur quatre ans. Chaque année, j'ajoute régulièrement de nouveaux éléments à mon portfolio pour le compléter.

b) Une fois par année, après mon stage, j'intègre quelques documents.

c) J'élabore mon portfolio un peu pendant les premières années, mais c'est surtout vers la fin du baccalauréat que je travaillerai sur mon portfolio. En effet, c'est à ce moment-là que mes expériences avec les élèves seront les plus pertinentes, la prise en charge en stage étant plus grande et les expériences de suppléance, plus nombreuses

d) Autre : _____

9. Selon vous, en quoi l'évaluation du portfolio a-t-elle une fonction formative? Sommative? Certificative?

10. Selon vous, est-ce qu'un portfolio soutiendrait davantage l'évaluation des compétences professionnelles que d'autres modalités d'évaluation (examen, quiz, travail écrit, etc.)? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

ANNEXE B
GRILLE D'ANALYSE DES PORTFOLIOS

Grille d'analyse d'un portfolio

Nom : _____

Légende : CP : compétences professionnelles F : formative S : sommative C : certificative

| Date | Contenu (billet, artéfact, commentaire, travail, autres) | En lien avec | | Laquelle ou lesquelles compétences | | | | | | | | | | | | | Liens avec | | | Commentaires |
|------|---|--------------|-----|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|------------|---|---|--------------|
| | | Oui | Non | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | F | S | C | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXE C
PROTOCOLE D'ENTREVUE

PROTOCOLE – ENTREVUE AVEC LES PARTICIPANTS

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

AVANT LE JOUR DE L'ENTREVUE

Déterminez avec l'interviewé-e le lieu de rencontre. Par courtoisie, laissez-lui d'abord le choix, mais préférez un endroit silencieux de manière à obtenir une bonne qualité d'enregistrement.

Avant l'entrevue, révisez le questionnaire de l'étudiant, ayez l'adresse exacte du portfolio de l'étudiant (cas).

AU MOMENT DE L'ENTREVUE

Ponctualité et éthique sont de mise.

Matériel nécessaire :

- le protocole;
- le guide d'entrevue;
- l'appareil d'enregistrement;
- un ordinateur portable ayant accès à Internet;
- l'adresse web du portfolio de l'étudiant (si nécessaire).

Processus de l'entrevue :

- Présentation et salutations.
- Explication des objectifs de la recherche et de l'entrevue.
- Révision des règles éthiques concernant l'anonymat et l'accès à l'information ainsi que le droit de ne pas répondre ou de mettre fin à l'entretien en tout temps.
- Informations sur le déroulement.
- Remise de la lettre d'information.
- Réponse aux questions si nécessaires.
- Signature du formulaire de consentement.
- Déroulement de l'entrevue semi-dirigée.
- Remerciements.

ANNEXE D
GUIDES D'ENTREVUE

GUIDE – ENTREVUE AVEC LES ÉTUDIANTS

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Date de l'entretien : _____ Nom de l'étudiant : _____

Tenant compte des réponses que vous avez faites dans le questionnaire et du fait que vous avez terminé votre formation, je souhaite discuter avec vous de certains points en lien avec le portfolio de développement professionnel.

1. Selon vous, à qui a servi le portfolio de développement professionnel pendant votre formation?
2. À qui précisément, avez-vous présenté votre portfolio?
3. Selon vous, à quoi a servi le portfolio de développement professionnel pendant votre formation?
4. Selon vous, comment est-ce que le portfolio a été utilisé pour l'évaluation formative de vos compétences professionnelles pendant votre formation? Pouvez-vous donner des exemples?
5. Selon vous, comment est-ce que le portfolio a été utilisé pour l'évaluation sommative de vos compétences professionnelles pendant votre formation? Pouvez-vous donner des exemples?
6. Selon vous, en quoi est-ce que le portfolio peut servir à l'évaluation certificative de l'atteinte du niveau de maîtrise attendu de vos compétences professionnelles en fin de formation?
7. Selon vous, en quoi est-ce que le portfolio à la fin de votre formation vous a permis de faire le bilan de vos compétences professionnelles?
8. Selon vous, le portfolio représente-t-il une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant toute la formation? Pourquoi?
9. Selon vous, comment le portfolio vous sera-t-il utile comme enseignant? Pouvez-vous donner des exemples?
10. Selon vous, quels sont les avantages du portfolio pendant la formation? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
11. Selon vous, quels sont les désavantages et les limites du portfolio à la fin de la formation? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
12. Que tirez-vous de cette démarche de portfolio? Est-ce que cela vous a apporté un plus dans votre formation? Oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
13. Avez-vous d'autres éléments à ajouter?

Merci de votre collaboration!

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Date de l'entretien : _____

Nom de l'enseignant-associé ou du superviseur: _____

1. Est-ce que vous avez un portfolio de développement professionnel? Si oui, en quoi vous sert-il? Sinon, avez-vous déjà envisagé d'en avoir un?
2. Est-ce que l'étudiant-stagiaire vous a présenté son portfolio pendant ou avant son stage? Si oui, quelles sont vos impressions? Sinon, pourquoi ne vous l'a-t-il pas présenté?
3. Est-ce que vous avez déjà consulté d'autres portfolios? Dans quel contexte?
4. Qu'est-ce que vous savez du portfolio utilisé en formation à l'enseignement?

Avant de continuer l'entretien, je vous propose de consulter maintenant, ensemble, le portfolio de l'étudiant-stagiaire.

5. À la suite de cette consultation, que pensez-vous du portfolio de l'étudiant-stagiaire?
6. Est-ce que l'étudiant-stagiaire vous a parlé de son portfolio? Si oui, que vous en a-t-il dit?
7. Selon vous, en quoi est-ce que le portfolio peut être utile pour l'étudiant pendant sa formation?
8. Selon vous, comment est-ce que le portfolio pourrait être utilisé pour l'évaluation formative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
9. Selon vous, comment est-ce que le portfolio a été utilisé pour l'évaluation sommative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
10. Selon vous, est-ce que le portfolio peut être utilisé dans une fonction certificative à la fin de la formation? Pourquoi?
11. Selon vous, le portfolio représente-t-il une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant toute la formation? Pourquoi?
12. Est-ce que vous avez utilisé le portfolio pour porter un jugement formatif, sommatif et/ou certificatif du développement des compétences professionnelles de votre étudiant-stagiaire? Si oui, est-ce qu'il vous a été utile? Sinon, pourquoi ne l'avez-vous pas utilisé?

13. Quels sont les outils d'évaluation que vous avez utilisés pendant le stage? Pourquoi les utilisez-vous?
14. En quoi le portfolio vous-t-il aidé ou pourrait-il vous aider à évaluer les compétences en plus des outils dont vous m'avez parlé?
15. Selon vous, quels seraient les avantages pour un enseignant-associé ou un superviseur d'avoir accès au portfolio de l'étudiant-stagiaire? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
16. Selon vous, quels seraient les désavantages pour un enseignant-associé ou un superviseur d'avoir accès au portfolio de l'étudiant-stagiaire? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
17. Avez-vous d'autres éléments à ajouter?

Merci de votre collaboration!

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Date de l'entretien : _____ Nom de l'enseignant: _____

1. Selon vous, en quoi est-ce que le portfolio peut être utile pour l'étudiant pendant sa formation?
2. Selon vous, comment est-ce que le portfolio pourrait être utilisé pour l'évaluation formative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
3. Selon vous, comment est-ce que le portfolio a été utilisé pour l'évaluation sommative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
4. Selon vous, est-ce que le portfolio peut être utilisé dans une fonction certificative à la fin de la formation? Pourquoi?
5. Selon vous, le portfolio représente-t-il une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant toute la formation? Pourquoi?
6. Selon vous, quels seraient les avantages pour un étudiant en formation à l'enseignement d'avoir un portfolio? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
7. Selon vous, quels seraient les désavantages pour un étudiant en formation à l'enseignement d'avoir un portfolio? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
8. Avez-vous d'autres éléments à ajouter?

Merci de votre collaboration!

GUIDE – ENTREVUE

AVEC LA DIRECTION DE PROGRAMME EN EPEP

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Date de l'entretien : _____ Nom de la personne: _____

1. Selon vous, en quoi est-ce que le portfolio peut être utile pour l'étudiant pendant sa formation?
2. Selon vous, comment est-ce que le portfolio pourrait être utilisé pour l'évaluation formative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
3. Selon vous, comment est-ce que le portfolio a été utilisé pour l'évaluation sommative pendant la formation? Pouvez-vous donner des exemples?
4. Selon vous, est-ce que le portfolio peut être utilisé dans une fonction certificative à la fin de la formation? Pourquoi?
5. Selon vous, le portfolio représente-t-il une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation pendant toute la formation? Pourquoi?
6. Selon vous, est-ce que les formateurs qui interviennent à l'EPEP connaissent la démarche du portfolio? Si oui, comment la connaissent-ils? Sinon, pourquoi?
7. Selon vous, quels seraient les avantages pour un étudiant en formation à l'enseignement d'avoir un portfolio? Pouvez-vous m'en nommer?
8. Selon vous, quels seraient les désavantages pour un étudiant en formation à l'enseignement d'avoir un portfolio? Pouvez-vous m'en nommer quelques-uns?
9. Selon vous, quel serait l'avantage que la démarche soit implantée dans le programme, dans tous les cours?
10. Selon vous, est-ce qu'il y aurait des limites à intégrer, implanter la démarche du portfolio dans le programme? Quelles seraient-elles?
11. Avez-vous d'autres éléments à ajouter?

Merci de votre collaboration!

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ÉTUDIANTS

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Formulaire d'information et de consentement à la recherche

Responsable de la recherche: Hélène Meunier, doctorante (UQAM)

Adresse courriel : meunier.h@uqam.ca

Comité de direction :

Gilles Raïche : raiche.gilles@uqam.ca

Carole Raby : raby.carole@uqam.ca

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche visant à :

- identifier l'utilisation que les formateurs universitaires font du portfolio de développement professionnel;
- identifier les avantages et les désavantages du portfolio de développement professionnel;
- déterminer la valeur ajoutée du portfolio aux autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation initiale à l'enseignement.

Votre participation à cette recherche implique que vous acceptiez les conditions suivantes :

Répondre à un questionnaire. Vous serez invité à répondre à un questionnaire comprenant dix questions ouvertes et fermées. Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. Le temps requis sera d'environ 20 minutes.

Répondre aux questions lors d'une entrevue. Vous serez interviewé par la chercheuse qui a participé à la rédaction du guide d'entrevue. Elle vous donnera rendez-vous au moment qui vous conviendra le mieux. Lors de cette entrevue semi-dirigée d'environ une heure, vous pourrez décrire vos perceptions en ce qui a trait au portfolio. Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. L'entrevue sera enregistrée sur un support audio. Elle sera ensuite transcrite sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

Partager l'accès de votre portfolio de développement professionnel. Vous acceptez que votre portfolio soit consulté par la chercheuse et analysée à partir de la grille d'analyse qui vous a été présentée et expliquée, et qu'il fasse l'objet de discussion entre la chercheuse et votre superviseur de stage, ainsi qu'avec votre enseignant-associé. Vous demeurez toujours libre de ne pas rendre disponible des documents ou des sections de votre portfolio.

Il n’y a pas de risque d’inconfort important associé à votre participation, mais il est vrai qu’elle demandera de votre temps pour le questionnaire et l’entrevue. Les renseignements recueillis sont confidentiels et la chercheuse et son comité de direction de la recherche auront accès aux données collectées.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d’y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs, vous être libre d’y mettre fin en tout temps. Votre consentement à participer sera valide lorsque vous aurez signé le présent formulaire. Votre participation implique que vous acceptiez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu’aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d’un consentement explicite de votre part.

Le Comité institutionnel d’éthique de la recherche avec des êtres humains de l’UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de la chercheuse au plan de l’éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l’intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000, poste 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA. Pour des questions sur la recherche, vous pouvez contacter la chercheuse, Hélène Meunier, au numéro (514) 987- 3000 poste 7837 ou les membres de son comité de direction.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de recherche et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez le préciser ci-dessous.

Consentement

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement. Je reconnais aussi **que la chercheuse** a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j’ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d’aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Coordonnées (**adresse électronique**) : _____

Je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de la recherche :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse: _____

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

ANNEXE F

**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS, LES SUPERVISEURS DE
STAGE, LES ENSEIGNANTS DU DDM4655, LA DIRECTION DE PROGRAMME**

LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Formulaire d'information et de consentement à la recherche

Responsable de la recherche: Hélène Meunier, doctorante (UQAM)

Adresse courriel : meunier.h@uqam.ca

Comité de direction :

Gilles Raïche : raiche.gilles@uqam.ca

Carole Raby : raby.carole@uqam.ca

Vous êtes invité à participer à ce projet de recherche visant à :

- identifier l'utilisation que les formateurs universitaires font du portfolio de développement professionnel;
- identifier les avantages et les désavantages du portfolio de développement professionnel;
- déterminer la valeur ajoutée du portfolio aux autres modalités d'évaluation utilisées dans la formation initiale à l'enseignement.

Votre participation à cette recherche implique que vous acceptiez les conditions suivantes :

Répondre aux questions lors d'une entrevue. Vous serez interviewé par la chercheuse qui a participé à la rédaction du guide d'entrevue. Elle vous donnera rendez-vous au moment qui vous conviendra le mieux. Lors de cette entrevue semi-dirigée d'environ une heure, vous pourrez décrire vos perceptions en ce qui a trait au portfolio d'un cas, soit un de vos étudiants ou votre stagiaire. Vous demeurerez toujours libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. L'entrevue sera enregistrée sur un support audio. Elle sera ensuite transcrite sur un support informatique qui ne permettra pas de vous identifier.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation, mais il est vrai qu'elle demandera de votre temps pour le questionnaire et l'entrevue. Les renseignements recueillis sont confidentiels et la chercheuse et son comité de direction de la recherche auront accès aux données collectées.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que, par ailleurs, vous être libre d'y mettre fin en tout temps. Votre consentement à participer sera valide lorsque vous aurez signé le présent formulaire. Votre participation implique que vous acceptiez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la

condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de la chercheuse au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000, poste 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA. Pour des questions sur la recherche, vous pouvez contacter la chercheuse, Hélène Meunier, au numéro (514) 987- 3000 poste 7837 ou les membres de son comité de direction.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de recherche et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez le préciser ci-dessous.

Consentement

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement. Je reconnais aussi **que la chercheuse** a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

Coordonnées (**adresse électronique**) : _____

Je souhaite obtenir un résumé écrit des principaux résultats de la recherche :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse: _____

Nom (lettres moulées) : _____

Date : _____

ANNEXE G
TABLEAUX COMPARATIFS DES CAS

Tableau G-1. Tableau comparatif. Portrait des étudiantes

| CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES | CAS #1 MARIE-JOSÉE | CAS #2 ÉLYSE | CAS #3 JOËLLE | CAS # 4 MARIE | CAS #5 JUSTINE | CAS #6 GENEVIÈVE | CAS #7 MAUDE | CAS #8 JOSIANE | CAS #9 SANDRINE | CAS #10 LAURIANNE | CAS #11 KARINE | CAS #12 ZOÉ |
|-----------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|--|--|------------------------------------|--|---|
| SEXE | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme | Femme |
| ÂGE | 26 ans | 32 ans | 43 ans | 26 ans | 25 ans | 33 ans | 24 ans | 47 ans | 36 ans | 25 ans | 33 ans | 23 ans |
| AUTRES FORMATIONS/ EXPÉRIENCES | Sciences infirmières | Communication | Ingénierie | Bioécologie | Aucune | Éducation à l'enfance | Aucune | Anthropologie | Animation Coordination | Animation camp de jour | Création littéraire Animation-scoutisme | Animation camp de jour |
| CARACTÉRISTIQUES PERSONNALITÉ | + Engagée Ouverte Manque de confiance en soi Stressée | Engagée 100 % Dynamique Réfléchie | Mère de 3 enfants Engagée Organisée Curieuse Mature | Engagée Curieuse Créative | Engagée Dynamique Organisée Créative Réfléchie | Mère de 3 enfants Engagée Ouverte Intéressée Introvertie (avec les adultes), extravertie (avec les élèves) | Engagée Créative Motivée | Mère de 3 enfants Engagée Responsable Mature Ouverte | Mère de 2 enfants Engagée Introvertie Anxieuse Réfléchie Mature | Engagée Confiante Empathique | Mère de 4 enfants Engagée Organisée Généreuse Conscientieuse Créatrice Débrouillarde Rigoureuse | Engagée Mature Créative Organisée Entregent |
| PORTFOLIO | Complet Autres ressources : paroles d'enfants, humour | Complet Autres ressources : SAÉ, sites web | Complet Autres ressources : Formations Lectures | Complet Autres ressources : Sites web Activités pédagogiques Travaux | Complet Autres ressources : Jeux éducatifs Références pour les enseignants | Complet Autres ressources : Sites internet Références pour les enseignants | Complet Autres ressources : Sites internet Références pour les enseignants | Complet Autres ressources : travaux | Complet Autres ressources : Sites internet Références pour les enseignants | Complet | Complet Autres ressources : Réseaux littéraires Activités pédagogiques | Complet Autres ressources : Sites internet |

Tableau G-2 Tableau comparatif des définitions du portfolio

| CAS ¹⁴ | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|--|--|--|--|
| CAS #12 ZOÉ | Recueillir tous les travaux dont on est fier, les activités qu'on trouve qui se sont bien déroulées. | | Faire des liens. Amasser ce qu'ils ont fait pendant leurs 4 stages | Réfléchir sur le cheminement de l'étudiant. Déposer des travaux. Donner un portrait global du développement des compétences professionnelles. |
| CAS #5 MARIE | Conserver nos travaux, des adresses qu'on a trouvées intéressantes : base de données. Représenter un peu ce qu'on a appris, ce qui fait partie de notre formation comme enseignante. | S'autoévaluer. « Faire un retour sur soi-même ». Intégrer plusieurs ressources. | Donner un portrait de l'étudiante, Arrimer entre les différents cours et les stages, | |
| CAS #8 JOSIANE | Intégrer des réflexions en lien avec le développement des compétences et avec ce qui est fait professionnellement dans les classes, par rapport aux projets souhaités, déjà faits. | Déposer ses projets, ses réflexions et ses défis personnels. | | |
| CAS #10 LAURIANNE | Mettre tout ensemble. Assurer un suivi tout au long du parcours professionnel, avec tous les travaux, toutes les réflexions, toutes les analyses, ainsi que les travaux pour l'université. | Valoriser la profession enseignante. | Consolider le jugement après avoir fait les observations. | Partager pour permettre aux étudiants de faire de nouvelles découvertes, de s'approprier de nouvelles idées, des projets intéressants. Faire des liens avec les stages et les cours plus théoriques. Développer et appliquer une pratique réflexive essentielle à l'enseignement. Garder des traces tout au long de la formation. Révéler une des facettes de chaque compétence professionnelle. |
| CAS #3 JOËLLE | Prouver ce qu'on est capable de faire. | Se présenter. Avoir accès au portrait du cheminement de l'étudiant à l'aide de ses réflexions. | Donner un portrait de l'étudiante. Arrimer les cours et les stages pour éviter de doubler les travaux exigés. | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Présenter la personnalité de l'enseignante, ses accomplissements, ses priorités et ses valeurs » Se présenter « de manière globale ». | Garder des traces, pour les unir, les garder, pour pouvoir les consulter facilement après. | | |
| CAS #2 ÉLYSE | Se présenter. | S'informer davantage, sortir du cadre des cours, lire des études, voir différentes approches pédagogiques. | Synthétiser la pensée pédagogique des étudiants. Faire des liens avec chaque compétence. | |
| CAS 4 JUSTINE | Consigner des documents, des photos, des textes, attestant du cheminement professionnel dans un certain domaine où l'on étudie. | Se faire connaître, partager, communiquer. | | |
| CAS #9 SANDRINE | Conserver des informations. Entrer des contacts. Montrer sa version de l'enseignement . Garder des références comme pour la littérature jeunesse, sur la culture et beaucoup d'autres sujets. | Compléter les stages dans la formation à l'enseignement. | Représenter l'ensemble du parcours des étudiants. | |
| CAS #11 KARINE | Concentrer toutes les informations qui sont pertinentes. | | Avoir une première image, une biographie. | |

¹⁴ Les cas sont présentés et regroupés en fonction du superviseur et de la formatrice. Par exemple, le cas #12 Zoé, le cas #5 Marie et le cas #8 Josiane ont la même formatrice du DDM4655; il en est de même pour le cas #8 Josiane et le cas #10 Laurianne ont le même superviseur.

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| <p>CAS #7 MAUDE</p> | <p>Partager des découvertes, des apprentissages réalisés dans la formation. Mettre toutes sortes de choses qui peuvent être consultées. par la suite. Avoir une banque d'idées. Montrer des idées pédagogiques signifiantes. Montrer son identité professionnelle.</p> | <p>Consigner et faire des réflexions sur les acquis en tant que stagiaire.</p> | <p>Réfléchir au niveau des compétences, la compréhension qu'ils en ont au fur et à mesure de leurs expériences.</p> | <p>Colliger toutes les informations pendant le bac. : un répertoire avec tous les outils, les références. Réfléchir sur sa pratique.</p> |
| <p>CAS #6 GENEVIÈVE</p> | <p>Mettre tout ce qui est important par rapport à la profession Se questionner sur les compétences.</p> | <p>Cheminer et voir les changements d'une année à l'autre. Avoir une réflexion sur le métier de l'enseignement, se poser des questions, rester à l'affût de ce qui se passe, de voir l'évolution tout au long des stages. Avoir une démarche réflexive.</p> | <p>Conserver tout le vécu, les apprentissages durant le bac, durant les stages.</p> | <p>Témoigner de l'évolution des apprentissages pendant les quatre années de la formation. S'appuyer sur une réflexion continue. Garder des traces. Faire un retour sur leurs apprentissages.</p> |

Tableau G-3. Tableau comparatif sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation formative

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|--|---|---|---|
| CAS #12 ZOÉ | Pertinent pour les enseignants associés. Pour appuyer la coévaluation. | | Intéressant pour les enseignants associés afin de donner de la rétroaction aux étudiants. | Développer ses capacités à justifier ses actions comme professionnel. Déposer ses réflexions et en garder une trace au fil du temps. |
| CAS #4 MARIE | Outil d'évaluation formative, plus particulièrement de régulation : pour réfléchir à ses forces et faiblesses. | Pour s'autoévaluer. Faciliter la rétroaction pour l'étudiante tant pour réfléchir à sa pratique que lors des discussions. | | |
| CAS #8 JOSIANE | Pas utile pour avoir des rétroactions. | Bon outil : un complément au stage, à la pratique. | | |
| CAS #10 LAURIANNE | Pour avoir et « donner de la rétroaction » avec des commentaires de ceux qui le consultent. Processus à long terme qui se bonifie au fur et à mesure du parcours. | Permet le droit à l'erreur. Pour exprimer ou relater des expériences vécues, bonnes ou pas bonnes. | N'est pas un bon outil : préférence pour les rétroactions de vive voix lors des rencontres de supervision. | Avec des rétroactions données par le superviseur et l'enseignant associé : permet à l'étudiant de s'améliorer, de se réguler tout au long de sa formation. Permet de garder des traces de ses apprentissages, de ses réalisations et de ses réflexions. |
| CAS #3 JOËLLE | Associé à une démarche d'autoévaluation : pour mieux comprendre la profession, les compétences, pour l'analyse réflexive, pour faire des liens imbriqués. | Apparenté au journal de bord : un outil d'évaluation formative entre autres pour s'améliorer. | | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Accessible aux autres étudiants dans les différents cours afin qu'ils puissent partager leurs réflexions et par le fait même d'avoir une rétroaction. | Donner une certaine rétroaction. | | |
| CAS #2 ÉLYSE | Si le portfolio était davantage utilisé et consulté par les formateurs universitaires : cela susciterait davantage de rétroactions. | Pour amener l'étudiant à pousser plus loin, investiguer sur le sujet, à parfaire ses connaissances, à s'autoréguler. | Pas pertinent de donner des rétroactions écrites sous la forme de commentaires dans le portfolio pour la formation pratique. | |
| CAS 4 JUSTINE | Pour réfléchir davantage sur les compétences et à s'autoévaluer, à se faire elle-même des rétroactions aussi pertinentes que celles d'un chargé de cours ou d'un professeur. Pour aller plus loin. | Pour faire des retours, pour orienter les discussions pendant le stage. Pour mieux se connaître, faire état de leurs expériences, les analyser. Résumer, synthétiser, donner des traces de leurs préoccupations. | | |
| CAS #9 SANDRINE | Pour s'autoévaluer. Pour permettre à l'étudiant d'évaluer ce qui est acquis. | Pour permettre à l'étudiant de voir sa progression pendant toute sa formation, d'un stage à l'autre, de faire le point sur ce qui est à améliorer. | Peu d'intervenants vérifient les progrès, le cheminement de l'étudiant et vont vraiment intervenir, donner des rétroactions. Intéressant, mais peu réaliste. | |
| CAS #11 KARINE | Outil d'évaluation formative : si les profs prennent le temps d'aller voir le portfolio, le cheminement, la progression au fil des années et donner de la rétroaction. | | Se questionne à ce sujet. | |
| CAS #7 MAUDE | Permettre de s'autoréguler, de s'autoévaluer tout en s'appropriant les compétences professionnelles. | Pour faire une réflexion aussi sur ce qu'ils ont acquis en tant que stagiaires. | Pour faciliter les rétroactions et les discussions. | |
| | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|---|
| <p>CAS #6 GENEVIÈVE</p> | <p>Outil d'évaluation formative : s'il y avait plus d'échanges entre les étudiants, plus de rétroactions.</p> | <p>Cheminer et voir les changements d'une année à l'autre. Avoir une réflexion sur le métier de l'enseignement, se poser des questions, rester à l'affut de ce qui se passe, de voir l'évolution tout au long des stages. Avoir une démarche réflexive.</p> | <p>Pour faire des rétroactions sur les bons coups et ce qui est à améliorer. Utile pour faire un suivi entre les stages.</p> | <p>Garder des traces et faire un retour sur ses apprentissages.</p> |
|-----------------------------|---|---|--|---|

Tableau G-4. Tableau comparatif sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation sommative

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|--|---|---|---|
| CAS #12 ZOÉ | Propose que dans chaque cours, 5-10 % de la note finale soit pour rédiger un billet dans le portfolio. Obligation d'aller écrire un billet sur un contenu d'un cours qu'on a aimé. | | Se questionne toutefois sur la pertinence de l'utiliser dans une fonction sommative, de lui donner une note, parce qu'il ne reflète pas toujours ce qui se passe dans la « vraie vie ». | Logique qu'à chaque cours il y ait un élément à déposer, ou faire des liens avec le portfolio pour qu'il soit plus significatif pour les étudiants. |
| CAS #4 MARIE | Déjà utilisé pour deux cours (DDM2655 et DDM4655) qui y sont rattachés. | Bénéfique pour les étudiants avec des critères bien précis dans tous les travaux qu'il peut faire dans les différents cours. | | |
| CAS #8 JOSIANE | Le portfolio est « très personnel ». Se questionne comment on peut donner une note sur quelque chose qui part de soi, de sa réflexion. | Doit être en lien direct avec ce qui se passe dans la classe, qu'il soit un complément au stage, à la pratique. | Pourrait être noté dans certains cours, particulièrement dans les stages. | |
| CAS #10 LAURIANNE | Utiliser comme une sorte de « ligne directrice » pour le programme. | Devrait faire partie à plus de 50 % de l'évaluation du stage : obligation et valeur ajoutée. | | Déjà utilisé pour évaluer les compétences visées par le cours DDM4655. Déjà intégré dans certains cours. Pourrait permettre de valider, de vérifier le développement de la ou des compétences visées par un cours : vraie trace du développement des compétences. Pourrait devenir pour certains enseignants une modalité d'évaluation sommative parmi les autres qu'ils utilisent déjà. |
| CAS #3 JOËLLE | Ne peut être associé à une fonction sommative : tendancieux. | Ne voit pas comment il pourrait être noté. | | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Pourrait être utilisé davantage dans les cours : en y intégrant un billet ou un bilan sur les apprentissages réalisés, sur ce que les étudiants ont retenu du cours. | A des doutes. Se questionne sur la faisabilité. | | |
| CAS #2 ÉLYSE | Propose que les analyses réflexives et les travaux semblables à ceux exigés pour les cours du portfolio soient déposés directement dans le portfolio : plus de sens. | Qu'il soit seulement évalué dans les cours du portfolio = un non-sens, plus ou moins intéressant. Suggestion qu'il soit consulté par les formateurs pour consolider leur jugement. | Met en doute l'utilisation du portfolio : liberté académique. Émet des réticences : demande trop de temps et d'énergie aux formateurs pour la correction. | |
| CAS 4 JUSTINE | Pour y déposer les travaux demandés : pourrait bonifier le portfolio et le rendre plus « riche ». Obligation de se surpasser pour être « fière » de ce qui a été réalisé. | Adéquat à cause du travail d'analyse, de réflexion et de choix. | | |
| CAS #9 SANDRINE | Les enseignants devraient évaluer des documents dans le portfolio. | | Un outil d'évaluation sommative plus que formative. Intéressant, mais peu réaliste. | |
| CAS #11 KARINE | Les enseignants pourraient l'utiliser davantage pour corriger les travaux plutôt qu'exiger une version papier, pour éviter le dédoublement. | | Difficile que le portfolio soit évalué, parce que certains étudiants peuvent écrire n'importe quoi. Ils peuvent même copier. | |
| CAS #7 MAUDE | Propose que le portfolio soit utilisé dans les autres cours du programme afin que les travaux exigés y soient directement déposés et corrigés afin d'éviter le dédoublement. | Convaincu que le portfolio devrait remplacer les autres travaux dans la formation et être reconnu comme un outil essentiel, parce qu'il est « intimement lié au vécu de l'étudiant ». | Se questionne toutefois comment le portfolio pourrait être utilisé pour une évaluation sommative, du moins par les superviseurs de stage. | |
| CAS #6 GENEVIÈVE | Ne peut être noté autrement que par Succès ou Échec. Difficile de juger de l'opinion de l'étudiant qui a rédigé un billet ou bien même de la pertinence d'une ressource plutôt qu'une autre. | Pourrait être un outil d'évaluation pertinent pour la compétence 8. La démarche réflexive pourrait être notée : intéressante. | Pour remplacer le bilan de stage : éviter le dédoublement. | |

Tableau G-5. Tableau comparatif sur l'utilisation du portfolio pour l'évaluation certificative

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|---|--|---|--|
| CAS #12 ZOÉ | Ne peut être le seul outil d'évaluation qui soit associé au diplôme. Croit qu'on devrait s'appuyer plutôt sur « l'ensemble de son œuvre ». | | Pourrait « faire partie des autres moyens d'évaluation ». | Pourrait être le déclencheur d'un projet intégrateur, comme le projet de fin d'études au niveau collégial au Québec. Ne serait aucunement une condition pour l'obtention du diplôme. |
| CAS #4 MARIE | Est déjà associé à la diplomation, puisqu'il y a deux cours (DDM2655 et DDM4655) qui y sont rattachés. | Prend tout son sens. Le compare à un « bulletin évolutif ». | | |
| CAS #8 JOSIANE | Ne peut pas être le seul élément à considérer. Considère qu'un beau portfolio ne garantit pas un bon enseignant. | À condition qu'il soit en lien direct avec ce qui se passe dans la classe. Est un complément au stage, à la pratique. | Est trop uniforme, trop « stéréotypé » pour qu'on puisse l'utiliser à bon escient et l'évaluer. | |
| CAS #10 LAURIANNE | Ne peut être le seul outil à considérer pour la diplomation. Le métier d'enseignant c'est quelque chose de très pratique aussi. | Devrait être représentatif : voir le cheminement de l'étudiant, son évolution, sa façon de penser. | | Est déjà associé directement à une fonction certificative, avec la réussite nécessaire des deux cours du portfolio, pour obtenir son diplôme. Ne peut être le seul outil d'évaluation associé à la diplomation. |
| CAS #3 JOËLLE | Ne peut être associé à une fonction certificative : « tendancieux ». | | | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Ne pourrait en aucun cas être le seul outil d'évaluation utilisé pour la certification. | Ne peut donc pas être le seul outil d'évaluation pour l'obtention du diplôme. | | |
| CAS #2 ÉLYSE | Est déjà directement relié à l'obtention du diplôme, avec les cours du portfolio obligatoires et qui doivent être réussis. Ne peut être le seul outil d'évaluation associé à la diplomation. | Ne devrait pas être associé à la diplomation, car cela donnerait l'impression aux étudiants qu'ils doivent poursuivre la démarche après la formation. N'est pas du tout réaliste. | Est d'accord à ce qu'il soit conditionnel à l'obtention du diplôme. | |
| CAS 4 JUSTINE | Ne devrait pas être un élément à cocher pour avoir son diplôme. | N'est pas essentiel à la diplomation. | | |
| CAS #9 CATHERINE | Est intéressant pour l'évaluation des compétences en fin de parcours. | Est complémentaire aux stages dans la formation à l'enseignement, en ce qui concerne la diplomation. | Est intéressant, si c'est une volonté de tout le programme. | |
| CAS #11 KARINE | Doute de sa pertinence. Ne peut pas être un critère de réussite. | Devrait être un outil d'évaluation pour obtenir le diplôme, mais pas pour les superviseurs de stage. | | |
| CAS #7 MAUDE | Ne peut pas être le seul outil. | | Pourrait être associé à la diplomation. | Réussir le cours du portfolio est nécessaire pour obtenir le diplôme. N'est pas pertinent d'en demander davantage pour le portfolio. Trouve que cela est « suffisant ». |
| CAS #6 GENEVIÈVE | Ne peut pas être le seul élément à considérer pour la diplomation. Un bon portfolio ≠ un bon enseignant. | Ne devrait pas être le seul outil d'évaluation pour la diplomation. | Ne peut pas être le seul outil d'évaluation pour l'obtention du diplôme. | Propose de remplacer le bilan de développement des compétences par une tâche beaucoup plus concrète intégrant les compétences : projet intégrateur. |

Tableau G-6. Tableau comparatif sur les avantages du portfolio

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|---|--|---|--|
| CAS #12 ZOÉ | Présenter qui on est en tant qu'enseignant. Bonne référence à donner aux parents. | | Mieux connaître nos étudiants. | Vérifier le cheminement. Se faire une tête comme enseignant, parce qu'on doit constamment se justifier comme enseignant, soit par rapport à nos choix pédagogiques, par rapport à nos collègues, la direction, les parents. Déposer des documents et de voir à travers ses stages, qu'est-ce qu'on a fait et pourquoi on l'a fait : permet d'asseoir tout ce qu'ils ont fait, puis de prendre un pas de recul aussi. Développer ses capacités à justifier ses actions comme professionnel. Déposer ses réflexions et en garder une trace au fil du temps. Se présenter auprès des directions d'école. Avoir un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments pendant la formation. Avoir un portrait global, un bilan du développement de leurs compétences professionnelles, |
| CAS #4 MARIE | Réfléchir sur sa pratique. Conservé les travaux, des adresses intéressantes. | Mieux connaître la stagiaire avant qu'elle débute son stage, de savoir ce qu'elle a fait dans ses stages précédents. | | |
| CAS #8 JOSIANE | Déposer des travaux particulièrement après ses stages ou ses suppléances, comme une sorte de « scrapbook ». Se « pencher » sur ses compétences professionnelles. | | Mieux connaître les étudiants. Est utile pour consolider le jugement, après les observations. | |
| CAS #10 LAURIANNE | Prendre contact avec ses élèves dans son dernier stage. Partager. | Constitue une façon de valoriser ce qu'on fait comme enseignant. | | |
| CAS #3 JOËLLE | Projet intégrateur qui pourrait soutenir la formation. | Mieux connaître les stagiaires. | | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Mieux se connaître soi-même. | Mieux connaître l'étudiante avec ses points forts et ses points à travailler. Partager des idées. | Avoir une idée, pour se faire une première impression. Permet aux étudiants de préciser leurs pensées. | |
| CAS #2 ÉLYSE | Donner un sens à la formation, au développement des compétences professionnelles. | Se faire une idée d'ensemble sur la personnalité de la stagiaire. | | |
| CAS 4 JUSTINE | Réfléchir davantage sur ses compétences et s'autoévaluer, à se faire soi-même des rétroactions, aller plus loin. | Valider nos intuitions et vérifier notre évaluation. | | |
| CAS #9 SANDRINE | Garder des références comme pour la littérature jeunesse, sur la culture et beaucoup d'autres sujets. Regrouper au même endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement. Réfléchir sur sa pratique. | Permettre à l'étudiant de voir sa progression pendant toute sa formation, d'un stage à l'autre. Faire le point sur ce qui est « à parfaire, à améliorer. Pour passer des entrevues d'embauche. | Voir l'historique, la capacité de réflexion. | |
| CAS #11 KARINE | Concentrer au même endroit toutes les informations pertinentes. Regrouper des travaux. | | | |
| CAS #7 MAUDE | Regrouper en un seul endroit tous les documents qui témoignent de son cheminement personnel et professionnel, utiles après son bac. et pour bien se préparer à une entrevue d'embauche. Réfléchir sur sa pratique professionnelle. | Constitue un document de présentation utile pour faire de la suppléance et être engagé aussi. Mieux connaître « à qui l'on a affaire ». | En apprendre davantage sur les valeurs des stagiaires et sur leur compréhension des compétences. Connaître la personne, ses valeurs, ses jugements profonds, ses analyses réflexives, ses expériences, ses intérêts, tout ce qui vient colorer son enseignement. | Réfléchir sur leur pratique. Colliger toutes les informations obtenues pendant le bac. Apprendre à mieux se connaître, à se questionner sur ses valeurs. Développer des habiletés avec la technologie. |
| CAS #6 GENEVIÈVE | Accéder plus facilement à toutes les ressources. | Apprendre à connaître la stagiaire. | Vérifier l'engagement. | Permettre à l'étudiant de faire son propre suivi sur le développement de ses compétences. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Voir si l'étudiant a fait le strict minimum requis ou s'il a envie de continuer après. Voir le développement professionnel.</p> | <p>Garder des traces. Avoir une démarche réflexive et être conscient de l'évaluation de ses compétences. Mieux structurer la pensée et de tout simplement écrire. Faire des liens entre la théorie et la pratique. Pour l'embauche (rencontre avec une direction d'école).</p> |
|--|--|--|--|--|

Tableau G-7. Tableau comparatif sur les désavantages du portfolio

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|-----------------------|---|---|--|---|
| CAS #12 ZOÉ | Peu d'intérêt des autres enseignants de la formation. | | Investissement de beaucoup trop de temps en plus de leurs stages et de tout le reste. | Manque d'intégration dans la formation. |
| CAS #4 MARIE | Exigence académique. | Aucun désavantage. | Ne donne ne pas nécessairement l'heure juste. | |
| CAS #8 JOSIANE | Exigence académique. Redondance. | Dédoublage avec les cours et les stages. Investissement de beaucoup trop de temps en plus de leurs stages et de tout le reste. Pas toujours le reflet de qui est l'étudiant comme enseignant. | Redondance. Trop uniforme, trop « stéréotypé ». Tâche supplémentaire pour les étudiants. | |
| CAS #10 LAURIANNE | Accessibilité en ligne = question sur l'éthique. | Lourdeur de la tâche et du temps investi. Manque de diffusion. | | Exigence académique qui nécessite beaucoup de temps. Étudiants n'ont pas vraiment conscience de son utilité et sa pertinence. Manque d'intégration dans la formation. |
| CAS #3 JOËLLE | Blogue : personnel plus que professionnel. Lourd à gérer avec les droits d'auteurs et les permissions à obtenir auprès des parents. Pas nécessairement représentatif de qui est vraiment chaque étudiante, de ce qu'elles sont capables de faire en classe. | | Manque de fidélité avec la réalité, à ce qui se passe réellement en salle de classe : pas l'heure juste. Pas assez encadré, pas assez de suivi pendant la formation. | |
| CAS #1 MARIE-JOSÉE | Les exigences pour le portfolio à la fin du bac = stress. | Investissement de beaucoup trop de temps ≠ la réalité. | Très exigeant pour les étudiants. Investissement de beaucoup trop de temps en plus de leurs stages et de tout le reste. Trop de temps et d'énergie aux formateurs pour la correction. | |
| CAS #2 ÉLYSE | Bilan du bilan = redondance. 2 crédits : pour tout le temps investi à comparer aux autres travaux de baccalauréat. | Investissement de beaucoup trop de temps ≠ la réalité. | | |
| CAS 4 JUSTINE | | Pas toujours vrai. | | |
| CAS #9 SANDRINE | Manque de soutien technique. | | Contenu est souvent « anecdotique ». Obligation pour les étudiants qu'ils doivent aller mettre quelque chose. | |
| CAS #11 KARINE | Pas proportionnel : un crédit = 60 heures. Contrainte universitaire assez chargée. | | | |
| CAS #7 MAUDE | Exigence académique. | | Étudiants font souvent leur portfolio par « obligation ». Souvent essoufflés en fin de session. Résultat : ne reflète pas toujours la réalité. Nécessite beaucoup de temps, représente un surplus de travail comme superviseur. | Pas utile et non pertinent pour la majorité des étudiants. |
| CAS #6 GENEVIÈVE | Trop « dirigé : les étudiants ne se l'approprient pas vraiment. | Se « faire une opinion [de la stagiaire] avant même de la connaître ». | Très prenant. Demande trop d'investissement pour les étudiants. | Obligation d'écrire et de réfléchir : contrainte pour les étudiants. |

Tableau G-8. Tableau comparatif sur la valeur ajoutée du portfolio

| CAS | Étudiante | Enseignant associé | Superviseur | Formatrice DDM4655 |
|----------------------|--|--|--|--|
| CAS #12 ZOÉ | Valeur ajoutée : « bon appui, une façon où déposer ses travaux ». | | Permet de suivre l'évolution du développement des compétences, pour mieux connaître nos étudiants. « La force d'une enseignante c'est la réflexion, et ça le portfolio le rend très bien, c'est le moyen idéal ». | Valeur ajoutée. Permet aux étudiants de faire des liens entre les différents travaux et les compétences professionnelles. Permet de « développer ses capacités à justifier ses actions comme professionnel ». |
| CAS #4 MARIE | Complément aux outils existants : « un peu comme des trucs qui s'emboîtent ». | Valeur ajoutée aux stages. | Pas une valeur ajoutée pour la pré-sélection et l'embauche que font certaines directions d'école. | |
| CAS #8 JOSIANE | Valeur ajoutée. Peut servir à évaluer des compétences professionnelles qui sont difficilement évaluées dans les travaux universitaires, comme les compétences 1 et 13. | Complément au stage, à la pratique : peut être une valeur ajoutée. | Pas une valeur ajoutée pour les supervisions. | |
| CAS #10 LAURIANNE | Complémentaire aux autres modalités d'évaluation. Va plus chercher la réflexion et l'analyse. « On n'a pas accès à ça avec des travaux et des examens ». | Valeur ajoutée s'il représentait 50 % de l'évaluation du stage, même du bac en général. | | Valeur ajoutée. Permet d'avoir un portrait du développement des compétences professionnelles à différents moments pendant la formation. Permet aux étudiants en fin de formation, d'avoir un portrait global, un bilan sur le développement de leurs compétences professionnelles, ce que ne permet pas toujours les autres modalités d'évaluation. Témoignage supplémentaire du développement des compétences professionnelles. Atteste d'une autre manière là où se situe l'étudiant dans la progression de ses apprentissages. Deviens « un plus » qui se développe avec le temps. |
| CAS #3 JOËLLE | Valeur ajoutée : intégrer comme modalité d'évaluation dans chaque cours. | Pas de valeur ajoutée à moins que l'objectif soit de : « regrouper et synthétiser les réflexions pour avoir une vue d'ensemble ». Peut être un complément pour l'évaluation des compétences : toile de fond avec des traces sur ce que l'étudiante a fait, sur ce qu'elle se questionne, ce qui lui pose problème. | Ne croit pas que ce soit une valeur ajoutée. | |
| CAS #1 MARIE- | Complément aux autres évaluations et à la formation pratique, soit aux stages. | | | |
| CAS #2 ÉLYSE | Valeur ajoutée pour l'évaluation des compétences professionnelles. Le blogue du portfolio permet réfléchir sur le niveau de développement des compétences. Donne vraiment un sens à la formation, au développement des compétences professionnelles. | Valeur ajoutée : parce qu'il permet de garder des traces, de conserver des travaux, des recherches, des réflexions, de revenir en arrière. | Pas certaine que ce soit une valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation déjà utilisées dans la formation. Travail intéressant qui permet aux étudiants de préciser leurs pensées. | |
| CAS 4 JUSTINE | Valeur ajoutée : pour réfléchir davantage sur ses compétences et à s'autoévaluer, pour aller plus loin. | Complément aux autres modalités d'évaluation. Permet de mieux « personnaliser » les compétences, « de voir des éléments subtils de la personnalité qui transparaissent moins devant la classe ou dans l'enseignement ». | | |

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| CAS #9 SANDRINE | Complément aux autres modalités d'évaluation. | Complémentaire aux stages dans la formation à l'enseignement. | Valeur ajoutée aux autres outils d'évaluation qu'il utilise pour la supervision. Il est : « un outil de plus pour voir l'étudiant. Ça ne me donnait pas juste des grilles, ça me donnait plus ». | |
| CAS #11 KARINE | Complémentaire aux autres modalités d'évaluation : laisse « plus de place à l'expression de la personnalité » de l'étudiant. | Valeur ajoutée à condition qu'il serve aux étudiants pour se préparer, réfléchir sur une compétence, s'améliorer. Sorte de « plateforme qui les propulse » dans la réalité de la salle de classe. | | |
| CAS #7 MAUDE | Valeur ajoutée : si davantage utilisé dans les autres cours du programme afin que les travaux exigés y soient directement déposés et corrigés. | Permet de mieux connaître « à qui l'on a affaire ». | Valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. Permet tant à l'enseignant associé qu'au superviseur d'en apprendre davantage sur les valeurs des stagiaires et sur leur compréhension des compétences. | Permet de déceler rapidement « les étudiants plus forts, qui sont très investis dans leur formation puis, ceux qui s'investissent un peu moins. Ça transparait beaucoup plus dans le portfolio que dans un travail écrit, moi ça me permet de valider mes perceptions ». |
| CAS #6 GENEVIÈVE | Valeur ajoutée : remplacer certains travaux qui sont exigés dans la formation, pour d'accéder plus facilement à toutes les ressources, il « regrouperait ce qui est important pour nous » et ainsi de « le rendre plus personnel ». | Valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. Permet aux étudiants de « développer l'esprit critique ». | Valeur ajoutée aux autres modalités d'évaluation. Permet de développer « un esprit critique ». | Valeur ajoutée. Permet à l'étudiant de faire son propre suivi du développement de ses compétences. Utile aux enseignants du DDM4655, qui revoient les étudiants pendant leur formation afin de constater leur évolution. Seul outil qui permet de garder des traces, qui est capable d'effectuer ce travail de réflexion et de suivi sur l'évolution des compétences. Pertinent s'il est en lien avec la structure du programme, l'ordre des cours et des stages. |

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P. C. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian journal of learning and technology*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/T2RK5K>
- Abrami, P. C., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. et Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3), 93-117. <https://doi.org/10.21432/T2630W>
- Aitken, J. E. (1993, avril). *Empowering students and faculty through portfolio assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association. Lexington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355599.pdf>
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). De Boeck Université.
- Allal, L. (2007). Évaluation : lien entre enseignement et apprentissage. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 139-149). Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-24). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. Henriot-van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). PUF.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action – L'analyse des pratiques. *Éducation permanente*, 160, 101-110.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Revue Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, J., Du Mez, J. et Gravaen-Peter, M. (1998). *Professional portfolio models: Applications in education*. Christopher-Gordon Publishers.
- André, B. (2013). Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions. *Revue française de pédagogie*, 3(184), 5-14. <https://doi.org/10.4000/rfp.4208>
- Andrus, S. L., Batchelder, L. W., Benander, R. E., Firdyiwiek, Y., Gray, E., Refaei, B., Terry, D. et Zeman, E. J. (2017). Learners and the Digital Era: Digital Identity, Digital Literacy, and Eportfolios. Dans T. Batson, K. S. Coleman, H. L. Chen, C. E. Watson, T. L. Rhodes et A. Harver (dir.), *Field guide to eportfolio* (p. 39-45). Association of American Colleges and Universities.

- Aubret, J. et Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Les Presses Universitaires de France.
- Ayotte-Beaudet, J.-P. (2013). The concept of competence in the French-language education literature. *Prospects quarterly review of comparative education*, 43(4), 419-427.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-013-9284-8>
- Barrett, H. C. (1994). Technology-supported assessment portfolios. *The Computing Teacher*, 21, 9-12.
- Barrett, H. C. (2000). *Electronic portfolios = multimedia development + portfolio development. The electronic portfolio development process*.
<http://electronicportfolios.org/portfolios/aahe2000.html>
- Barrett, H. (2011). *Balancing the two faces of e-portfolios*. British Columbia Ministry of Education, Innovations in Education.
- Beck, R. J., Livne, N. L. et Bear, S. L. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European journal of teacher education*, 28(3), 221-244.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.9042&rep=rep1&type=pdf>
- Bélair, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Questions vives*, 1, 17-37.
- Bélair, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 37-54). De Boeck.
- Bélair, L., Laveault, D. et Lebel, C. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélair, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 161-176). De Boeck.
- Bélangier, C. (2009, 6 novembre). *Le portfolio en enseignement supérieur : Enjeux et problématiques*. Communication présentée au Colloque sur le portfolio à l'enseignement supérieur, Université de Montréal.
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 129-153). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Berthiaume, D. et Daele, A. (2010). *Évaluer les apprentissages des étudiant(e)s à l'aide du portfolio*. Les mémos du CSE. http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf
- Bibeau, R. (2006). « L'usine-à-gaz » le ePortfolio de « Big brother ». <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0512a.htm>

- Blanvillain, C. et Travnjak, J. (2019). Étude de cas sur l'évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13. <https://doi.org/10.4000/ced.833>
- Blanc, C. (2012, 3-7 juillet). *Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766172/document>
- Bloom, B. S., Hasting, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Book Co.
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : débats et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 27-36. <https://doi.org/10.4000/ries.920>
- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Rogiers X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck.
- Bousquet, G. (2006, 4 avril). Le portfolio électronique, un outil utile pour l'activité d'intégration. <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/le-portfolio-electronique-un-outil-utile-pour-l-activite-d-integration>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41. <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. Bloomsbury Publishing.
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119. <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf>
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : Éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21, 43-53. <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Bünzli, L. O. (2010). Évaluer des compétences en formation. Un défi. Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (p. 254-265). Presses de l'Université du Québec.
- Bullock, A. A. et Hawk, P. P. (2010). *Developing a teaching portfolio: A guide for preservice and practicing teachers*. (3^e édition). Pearson Education.
- Burns, R. W. et Klingstedt, J. L. (1973). *Competency-based education*. Educational Technology Publications.
- Caldwell, H., Foster, G. R. et Ring, G. (2017). Faculty eportfolios: teaching and learning and professional development. Dans T. Batson, K. S. Coleman, H. L. Chen, C. E. Watson, T. L. Rhodes et A. Harver (dir.), *Field guide to eportfolio* (p. 82-91). Association of American Colleges and Universities. https://uncw.edu/eportfolio/documents/field_guide_to_eportfolio.pdf

- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 20, 1-24. <https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01111189/document>
- Carbonneau, M. et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-18. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/pistes_pour_une_relecture_du_programme_de_formation_et_de_ses_referents_conceptuels.pdf
- Castonguay, M. et Gauthier, C. (2013). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire?* Presses de l'Université Laval.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-271). Gaëtan Morin.
- Chiptin, S. et Simon, M. (2009). Even if no-one looked at it, it was important for my own development: Pre-service teacher perceptions. *Australian journal of education*, 53(3), 277-293. <https://doi.org/10.1177/000494410905300306>
- Collerette, P. (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Masson & Armand Colin.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*, [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4546>
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*. Ministère de l'éducation du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39893>
- Constantino, P. M. et De Lorenzo, M. N. (2009). *Developing a professional teaching portfolio. A guide for success*. Pearson Education.
- Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Cranney, J., Kofod, M., Huon, G., Jensen, L., Levin, K., McAlpine, I., Scoufis, M. et Whitaker, N. (2005, 30 septembre). *Portfolio tools: learning and teaching strategies to facilitate development of graduate attributes*. Actes du Uniserve blended learning symposium proceedings, 25-30. https://www.researchgate.net/publication/228681459_Portfolio_tools_Learning_and_teaching_strategies_to_facilitate_development_of_graduate_attributes
- Dansereau, S. (2007). *Transportez-vous - ou comment faire un portfolio*. Université du Québec à Montréal.
- de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>

- de Champlain, Y. (2022). Les compétences du 21 e siècle : associer la pensée à la pratique. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 78-98. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- De Ketele, J.-M. et Roegiers X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations, pédagogie en développement, méthodologie de la recherche*. De Boeck.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Chenelière Education.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006). Université de Sherbrooke : le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 69-94). Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Diez, M. (1994, 6 octobre). *The portfolio: Sonnet, mirror and map*. Paper presented at the Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios, San Diego, Californie. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378148.pdf>
- Dixon, R., Dixon, K. et Pellucione, L. (2005, 7 décembre). *The professional electronic portfolio project: The production process*. Communication présentée à la 22^e conférence annuelle de Australian Society for computers in learning in tertiary education, Brisbane, Australie. https://www.researchgate.net/publication/238548302_The_professional_electronic_portfolio_project_The_production_process
- Doré, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : Évaluer pour apprendre*. Chenelière McGraw-Hill.
- Durand, M.-J. (2021). L'évaluation des compétences à l'école, dans la formation universitaire et en milieu professionnel: 40 ans d'expériences novatrices ici et ailleurs. Dans C. B. D. Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 173–192). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35d9q.18>
- Durand, M.-J. (2011). Le portfolio numérique, outil d'évaluation et de régulation des apprentissages. Dans J. G. Blais et J. L. Gilles (dir.), *Évaluation des apprentissages et TIC, Le futur est à notre porte* (p. 117-137). Les Presses de l'Université Laval.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Editions MD.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83. 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Eyssautier-Bavay, C. (2004, 26-27 novembre). *Le portfolio en éducation: concept et usages*. Actes de colloque Tice Méditerranée, Nice, France. <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m18/27-eyssautier.pdf>
- Farr, R. et Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Chenelière.

- Farrell, T. S. C. (2006). Reflective practice in action: A case study of a writing teacher's reflections on practice. *Revue TESL du Canada*, 23(2), 77-90.
http://eporfolioetecmfhetu.weebly.com/uploads/8/9/0/5/8905478/reflective_practice_in_actionfarrell.pdf
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* De Boeck Université.
- Fischer, L., Girardet, C., Mottier Lopez, L., Romainville, M. et Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur : perceptions des étudiants et intentions des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 3-30.
https://pure.unamur.be/ws/portalfiles/portal/60969312/2020_FischerLEtAl_article.pdf
- FitzPatrick, M. A. et Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research & Development*, 29(2), 167-178.
<https://doi.org/10.1080/07294360903470985>
- Fontaine, S. (2020). L'évaluation pour soutenir l'apprentissage. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2e édition, p. 33-48). Les Éditions CEC.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2e édition). Les Éditions CEC.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Décarie Éditeur inc.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *L'élaboration du cadre de recherche. Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Garnier, C. et Marchand, C. (2012). Portfolio en Institut de formation en soins infirmiers : Mythe ou réalité. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 98-112. <https://www.cairn.info/journal-recherche-en-soins-infirmiers-2012-3-page-98.htm>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). La recherche en formation à l'enseignement : état des lieux. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 3-46). Presses de l'Université Laval.
- Gerard, F.-M. (2005, 24-26 octobre). *L'évaluation des compétences par des situations complexes*. Actes du Colloque de l'Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims.
<http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html>
- Gerard, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. Dans M. Ettayebi, R. Operti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 167-183). L'Harmattan.

- Gerard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 75-92.
<https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Girardet, C. (2020). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : étude des perceptions d'un dispositif d'évaluation continue facilité par le numérique. *La Revue L'Évaluation en Éducation Online*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.04>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Sociology Press.
- Gosselin, R. et Martin, N. (2015). Le portfolio, un outil pour recueillir les manifestations de la compétence. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 335-373). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Gaëtan Morin Editeur.
- Goupil, G., Petit, E.-L. et Pallascio, M.-C. (1998). Le portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences. *Revue québécoise de psychologie*, 19(2), 167-181.
- Gremion, C. et Vaudan Méresse, A. (2022). Accompagner et contrôler l'apprentissage dans un portfolio numérique : une aporie? Dans N. Talbot, et S. El Euch (dir.), *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis* (p. 35-50). Éditions JFD inc.
- Gresso, H. et Lomicka, L. (1999). Le portfolio : une méthode active, constructive, réflexive. *Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes*, 15, 31-46.
- Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, 8(2), 140-169. <https://doi.org/10.7202/1078492ar>
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T. et Davies, L. (2007). *Impact study of e-portfolios on learning*. BECTA.
https://dera.ioe.ac.uk/1469/7/becta_2007_eportfolios_report_Redacted.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1^{ère} édition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hayes, D. (1999). Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. *Harvard Educational Review*, 69(1), 1-28.
- Hébert, M., Beaudoin, J.-P., Thibaut, R. et Pitre, R. (2009). Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(1), 1-13.
<https://doi.org/10.4000/ripes.109>

- Hill, P. T., Campbell, C. et Gross, B. (2012). *Strife and progress: Portfolio strategies for managing urban schools*. Brookings Institution Press.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e édition, p. 35-62). ERPI.
- Howsam, R. B. et Houston, W. R. (1972). Change and challenge. Dans R. W. Houston et R. B. Howsam (dir.), *Competence-based teacher education: Progress, problems and prospects* (p. 1-16). Science Research Associates.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on College Campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- Huot, A. et Ouimet, L. (2022). L'évaluation des compétences professionnelles des directions d'établissement : proposition d'un modèle. Dans N. Talbot, et S. El Euch (dir.), *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis* (p. 71-89). Éditions JFD inc.
- Jacquard, A. (1987). La devise de la République a-t-elle encore un sens? Dans A. Jacquard (dir.), *Les scientifiques parlent...* (p. 299-322). Hachette.
- Jalbert, P. (1997). Le portfolio scolaire : Une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Vie pédagogique*, 103, 31-33.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC510/F1322645658_VP103_portfolio.pdf
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S. et Doyle-Nichols, A. R. (2010). *Developing portfolios in education: A guide to reflection, inquiry, and assessment*. (2^e édition). Sage Publications.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? *Education & Formation*, e-296, 31-43.
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Bouhrah, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX (3), 667-696. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012087ar/>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Bouhrah, S. et Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 4. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_French.pdf
- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P. et Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. *Cahier de la CUDC*, 34, 3-40.

https://archipel.uqam.ca/7608/1/Cahier%20CUDC%2034_Vers%20une%20reproblematisation%20de%20la%20notion%20de%20compe%CC%81tences_DEC%202015.pdf

- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. De Boeck université.
- Jorro, A. et Maurice, J. J. (2008). De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.), *Evaluer pour former* (p. 29-42). De Boeck.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. Dans M. Giglio et S. Boéchat-Heer (dir.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (p. 81-94). Éditions HEP-BEJUNE.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e édition, p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal.
- Kozanitis, A. (2005). *L'évaluation du travail en équipe*. Bureau d'appui pédagogique. École Polytechnique.
- Lacourse, F. (2013). Regard de finissants en enseignement sur les finalités de l'école québécoise. *Phronesis*, 2 (2-3), 50-62. <https://doi.org/10.7202/1018073ar>
- Lacourse, F., Hensler, H. et Dezutter, O. (2005). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement. Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 185-199). L'Harmattan.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et A. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. et Martin, D. (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1694_9782760519961.pdf
- Lambert, M., Rossier, A. et Daele, A. (2009). *Le feedback aux étudiant-e-s*. Centre de soutien à l'enseignement. Université de Lausanne. https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf
- Lameul, G., Dorval, A.-G. et Eneau, J. (2014, 29-31 octobre). *Perspective d'autoformation transformatrice soutenue par une démarche e-portfolio*. Communication présentée au 8^{ème} Colloque sur l'Autoformation, Strasbourg, France. https://colloque-autoformation.unistra.fr/uploads/media/Lameul_Dorval_Eneau.pdf
- Laurier, M. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et profession*, 11(1), 14-17.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 57-79). De Boeck.

- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages: Au-delà des notes. Dans C. B. D. Costa, D. Leduc et I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p. 95-118). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35d9q.13>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Compétence et navigation professionnelle*. (4^e édition). Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Groupe Eyrolles.
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (p. 169-180). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*, [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>
- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation des compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 169-193). Peter Lang.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Association de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.
- Lessard, C. (2007, 26-27 avril). *Fondements et pratiques : développement et évaluation de compétences*. Communication présentée à l'intérieur du Colloque de l'Observatoire des Réformes en Éducation, Montréal.
- Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*. Les Éditions Logiques.
- Lewis, L. et Gerbic, P. (2012). The student voice in using eportfolios to address professional standards in a teacher education programme. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 3(1), 17-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236292.pdf>
- Light, T. P., Lithgow, L., Hubert, D. et Sutherland, S. (2017). On the right track: using eportfolios to address institutional challenges. Dans T. Batson, K. S. Coleman, H. L. Chen, C. E. Watson, T. L. Rhodes et A. Harver (dir.), *Field guide to eportfolio* (p. 46-50). Association of American Colleges and Universities. https://uncw.edu/eportfolio/documents/field_guide_to_eportfolio.pdf
- Louis, R. et Hensler, H. (2003). L'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement : perspective nouvelle et implication sur les plans théorique et pratique. Dans M. D. Laurier (dir.),

Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative (p. 191-235). Éditions Quebecor.

- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(4), 414-432. <https://doi.org/10.2307/1494894>
- Louis, R. et Bédard, D. (2015). Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : guide pratique à l'intention des enseignants* (p. 23-63). Association de pédagogie collégiale/Collection PERFORMA.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement : vers la construction d'un jugement professionnel*, [thèse de doctorat, Université UCLouvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/244745>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35–61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*, [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7633>
- Martin-Kniep, G. O. (1999). *Capturing the wisdom of practice. Professional portfolios for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE).
- McCowan, C., Harper, W. et Hauville, K. (2005). Student e-portfolio: The successful implementation of an e-portfolio across a major Australian university. *Australian Journal of Career Development*, 14(2), 40-51. <https://doi.org/10.1177/103841620501400208>
- McLaughlin, M. et Vogt, M. E. (1996). *Portfolios in teacher education*. International Reading Association.
- McLaughlin, M. et Vogt, M. E. (1998). Portfolio assessment for inservice teachers: a collaborative model. Dans M. McLaughlin, M. E. Vogt, J. A. Anderson, J. DuMez, M. Graeven Peter et A. Hunter (dir.), *Portfolio models : Reflections across the teaching profession* (p. 1-75). Christopher-Gordon Publishers, inc.
- Meeus, W., Van Petegem, P. et Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment and evaluation in higher education*, 34(4). <https://doi.org/10.1080/02602930802062659>
- Ménard, L. (1997). *Type de supervision du journal de stage et rétroaction écrite favorisant l'apprentissage*, [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Collections Canada. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp03/NQ33061.pdf>

- Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel. Dans A. Jorro et J. M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 87-105). De Boeck.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass Publication.
- Meyer, B. et Latham, N. (2008). Implementing electronic portfolios: Benefits, challenges and suggestions. *Educause quarterly*, 31(1), 34-41. <https://er.educause.edu/articles/2008/2/implementing-electronic-portfolios-benefits-challenges-and-suggestions>
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un enjeu de formation et de développement professionnel*, [thèse de doctorat, Université de Lyon]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00558922/document>
- Minier, P. (2006). Université du Québec à Chicoutimi : nouveaux programmes de formation à l'enseignement secondaire. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 191-220). Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mogonea, F. (2015). Portfolio-tool for (self) evaluation of students-future teachers. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 180, 860-864. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.227>
- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3), 1-20. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>
- Morreale, C., Zile-Tamsen, C. V., Emerson, C. A. et Herzog, M. (2017). Thinking skills by design: Using a capstone ePortfolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 13-28. <http://theijep.com/pdf/IJEP245.pdf>

- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 153-167). L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2004). Le portfolio : pratiques et perspectives. *Educateur, numéro spécial*, 46-51. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-portfolio%3A-pratiques-et-perspectives-Lopez-Allal/eb8fd09faea7277323232867273e13518b951839>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? : tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay et J.-M. De Ketele (dir.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (p. 143-159). De Boeck.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Masson et Armand Colin.
- Mullen, L., Britten, J. et McFadden, J. (2005). *Digital portfolios in teacher education*. JIST Works.
- Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7 (2), 110-127. <https://doi.org/10.1051/pmed:2006016>
- Nickel, J. (2013). Self-assessment of professional growth through reflective portfolios. *Phronesis*, 2(1), 67-79. <https://doi.org/10.7202/1015640ar>
- Okhremtchouk, I., Seiki, S., Gilliland, B., Ateh, C., Wallace, M. et Kato, A. (2009). Voices of pre-service teachers: Perspectives on the performance assessment for California teachers (PACT). *Issues in Teacher Education*, 18(1), 39-62.
- Okhremtchouk, I., Newell, P. et Rosa, R. (2013). Assessing pre-service teachers prior to certification: Perspectives on the performance assessment for California teachers (PACT). *Education Policy Analysis Archives*, 21(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n56.2013>
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S. et Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 16, 7-38. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206
- Paulson, F. L. et Paulson, P. R. (1994, 4-8 avril). *Assessing portfolios using the constructivist paradigm*. Communication présentée au colloque annuel de American Educational Research Association (AERA), Nouvelle-Orléans, Louisiane. <https://eric.ed.gov/?id=ED376209>
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.

- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28. <https://bit.ly/3sU6GVD>
- Petit, M. et Bélisle, M. (2018). Démarche d'implantation du portfolio numérique en enseignement supérieur : le cas de deux programmes de formation à l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 15(3), 52–67. <https://id.erudit.org/iderudit/1060149ar>
- Pirard, F. et Lambert, I. (2015, 30 janvier). *Portfolio : un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes*. Communication présentée au 27^e colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Liège, France. <https://www.researchgate.net/publication/284513883> Portfolio un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes
- Pires Pereira, I. S., Cristo Parente, M. C. et Vieira da Silva, C. (2016). Guided portfolio writing as a scaffold for reflective learning in in-service contexts: a case study. *Teacher Development*, 20(5), 614-630. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185029>
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétences. Dans L. Lafortune, D. Martin, S. Ouellet, C. Lebel, N. Perrin et S. Wokusch (dir.), *L'évaluation des compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L. et Jeffrey, L. (2006). Université du Québec à Trois-Rivières : une formation qui favorise les liens entre les connaissances disciplinaires et les savoirs issus des sciences de l'éducation. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 253-281). Presses de l'Université Laval.
- Postiaux, N., Bouillard, P. et Boulvain, M. (2006, 11-14 avril). *Démarche d'apprentissage et d'évaluation en formation d'ingénieurs : le portfolio*. Communication présentée à la 8^{ième} Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/16>
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 189-213). De Boeck Supérieur.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses Internationales Polytechnique.

- Presseau, A., Miron, J.-M. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 283-307). Presses de l'Université Laval.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- Rondeau, L. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35\(1\)/rq-ht-rondeau-paille.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(1)/rq-ht-rondeau-paille.pdf)
- Roy, A. (2008). *Les fondements d'une éducation humanisante et la motivation de futurs enseignants*, [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19954>
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (4^e édition, p. 159-184). Presses de l'Université du Québec
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e édition, p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. (2^e édition). Sage Publications.
- Runtz-Christan, E. et Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences? *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 203-214.
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e édition, p. 357-386). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e édition, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e édition, p. 123-148). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives-Hors Série*, 15, 7-24. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e édition, p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. De Boeck.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. Dans R. L. Brennan (dir.), *Educational measurement*, (4^e édition, p. 623-646). Praeger.
- Schmieder, A. A. (1973). *Competency-based education: The state of the scene*. American Association of colleges for teacher education.
- Shulman, L. S. (1987). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69, 38-44.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4), 27-41.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Steiner, H. (2016). The strategy project: promoting self-regulated learning through an authentic assignment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28 (2), 271-282. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111151.pdf>
- Stierli, E., Tschopp, G. et Clerc, A. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Dans L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences professionnelles : vers la professionnalisation* (p. 115-130). Presses de l'Université du Québec.
- Stiggins, R. J. (2008, 8 septembre). *Assessment for learning, the achievement gap, and truly effective schools*. Communication présentée à Educational testing service and college board conference, educational testing in America: State assessments, achievement gaps, national policy and innovations. Washington, District of Columbia. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.294.2597&rep=rep1&type=pdf>
- Talbot, N. et El Euch, S. (2022). *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis*. Éditions JFD inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Thibodeaux, T., Harapnuik, D., Cummings, C. et Dolce, J. (2020). Graduate students' perceptions of factors that contributed to ePortfolios persistence beyond the program of study. *International Journal of ePortfolio*, 10(1), 19-32. <https://www.theijep.com/pdf/IJEP353.pdf>

- Tochon, F. V. (2015). Logiques d'intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turques et français: trois études de cas (Three case studies: Rationales for integrating eportfolios in french and turkish teacher education). Dans B. Savarieau et M. Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (Portfolio between instructional engineering and social relevance). L'Harmattan.
[https://dm.education.wisc.edu/fvtochon/intellcont/Tochon%20\(2015\)%20Portfolios_LHarmattan-1.pdf](https://dm.education.wisc.edu/fvtochon/intellcont/Tochon%20(2015)%20Portfolios_LHarmattan-1.pdf)
- Tremblay, G. (1990). À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial*, 6.
- Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12-16. https://cdc.qc.ca/ped_coll/tremblay_7_3.html
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition-2e tirage). Presses de l'Université de Montréal.
- van der Schaaf, M. F. et Stokking, K. M. (2008). Developing and validating a design for teacher portfolio assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 33(3), 245-262.
<https://doi.org/10.1080/02602930701292522>
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du "je" professionnel en formation initiale : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176. <https://doi.org/10.7202/012362ar>
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de pédagogie*, 132, 11-22. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1029
- Whitty, G. et Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309-319. <https://doi.org/10.1080/0305764910210305>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wolf, K. F. (1991). *Teaching Portfolios: Synthesis of research and annotated bibliography*. Office of Educational Research and Improvement. <https://eric.ed.gov/?id=ED343890>
- Wouters, P. et Frenay, M. (2015). Élaborer un portfolio ou son dossier d'enseignement. Dans N. Rège Colet et D. Berhtiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 203-220). Peter Lang.
- Wyatt III, R. et Looper, S. (2004). *So you have to have a portfolio: A teacher's guide to preparation and presentation*. (2^e édition). Corwin Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. (3^e édition). Sage Publications.
- Zawacki-Richter, A., Bäckker, E. M. et Hanft, A. (2011). Validation of competencies in e-portfolios: A qualitative analysis. *International review of research in open and distance learning*, 12(1), 42-60.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i1.893>