

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE
À L'ENSEIGNEMENT QUANT À L'UTILITÉ DU PORTFOLIO POUR LE
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

OLGA SOLTOIANU

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.10-2015). 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

Après une longue et formidable aventure qu'a été la rédaction de ce mémoire de maîtrise, que je finirai sous peu, je ne peux pas passer sous silence la contribution extraordinaire de certaines personnes.

Au printemps 2014, je me suis inscrite à la reconnaissance des acquis et des compétences en *Technique d'éducation à l'enfance*. J'y ai fait la rencontre de Nathalie Goblet qui m'a suggéré de poursuivre mes études au 2^e cycle. Je me suis donc inscrite à la maîtrise en éducation, sous la direction du professeur André-Sébastien Aubin. Je suis profondément reconnaissante de l'accompagnement, de l'écoute, de l'appui, de l'empathie dont il a fait preuve à mon égard. Tout au long de mes études, il m'a donné l'occasion de découvrir le plaisir de la lecture des articles scientifiques sur différents sujets; ainsi, j'ai pu trouver mon propre sujet qui me tient à cœur. Merci infiniment pour cette confiance!

En tant que mère de deux enfants et qu'enseignante au primaire, je ne peux pas nier qu'il était parfois difficile de trouver le temps de faire des lectures, de rédiger quelques pages, d'analyser des données... Je n'aurais pas pu y arriver sans l'aide de mon époux, Nicolae Vranceanu. C'est lui qui a très souvent pris l'initiative d'aller faire des courses ou de se promener avec les enfants, pour « laisser travailler maman ». C'est aussi lui qui a pris la relève de plusieurs tâches domestiques pendant que j'étais enfermée dans mon bureau. Merci mille fois de m'avoir suivie dans cette aventure! Je suis privilégiée de partager sa vie!

Sans pouvoir les nommer tous, je me dois de souligner l'importance du soutien et de l'écoute de mes amis, de mes collègues et des membres de ma famille. Merci de tout mon cœur!

À mes deux merveilleux fils, Dionisie et Maxim : merci pour leurs sourires, pour leurs câlins, pour leurs dessins durant le périple. Les avoir dans ma vie m'a permis de comprendre la différence entre l'essentiel et le superficiel.

Finalement, je me dois de remercier chaleureusement les étudiantes et étudiants, les superviseurs de stages, les deux responsables du portfolio, les directions de programmes ayant participé à cette recherche. Merci pour le temps qu'ils m'ont généreusement accordé et pour l'intérêt qu'ils ont témoigné pour ce projet.

TABLE DE MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.2 Historique du portfolio.....	5
1.3 Pertinence de la recherche dans le développement professionnel des enseignantes et enseignants.....	6
1.4 Intégration du portfolio dans l'enseignement.....	8
1.5 Pertinence scientifique de la recherche.....	9
1.5.1 Historique de la formation des enseignantes et enseignants.....	10
1.5.2 Le développement des compétences professionnelles lors des stages...	10
1.5.3 Évaluation du développement des compétences professionnelles.....	11
1.5.4 Motivation des étudiantes et étudiants de concevoir un portfolio.....	14
1.6 Synthèse.....	17
1.7 Questions de recherche.....	18
CHAPITRE II Cadre théorique.....	20
2.1 Introduction.....	20

2.2	Définition des concepts-clés.....	21
2.2.1	Développement des compétences professionnelles.....	21
2.2.2	Portfolio.....	24
2.3	Fonctions du portfolio en formation initiale des enseignantes et enseignants...	26
2.3.1	Différentes propositions de fonctions du portfolio.....	26
2.3.2	Fonction de présentation du portfolio.....	28
2.3.3	Fonction réflexive du portfolio.....	30
2.3.4	Fonction sociale du portfolio.....	31
2.3.5	Fonction évaluative du portfolio.....	32
2.4	Utilisation du portfolio en formation initiale à l'enseignement.....	33
2.5	Enseigner les fonctionnalités et l'usage du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	36
2.6	Synthèse.....	37
2.7	Objectifs spécifiques.....	38
	CHAPITRE III Méthodologie.....	40
3.1	Introduction.....	40
3.2	Sélection des participantes et participants.....	41
3.3	Instruments.....	44
3.3.1	Entrevues.....	44
3.3.2	Questionnaire des étudiantes et étudiants.....	45
3.3.3	Opérationnalisation.....	47
3.4	Déroulement de la collecte des données.....	47

3.5	Méthode d'analyse des données.....	48
3.6	Considérations éthiques.....	49
CHAPITRE IV Présentation et interprétation des résultats.....		51
4.1	Introduction.....	51
4.2	Description de l'utilisation du portfolio dans le programme A et dans le programme B à partir des entrevues avec les responsables du portfolio.....	52
4.2.1	Fonctions du portfolio des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	53
4.2.2	Investissement et la motivation des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement dans l'élaboration du portfolio.....	54
4.2.3	Évaluation du portfolio des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	55
4.3	Présentation des répondants au questionnaire destiné aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	56
4.3.1	Caractéristiques d'utilisation du portfolio dans les deux programmes participants.....	56
4.3.2	Lien entre l'utilité du portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	58
4.4	Présentation des résultats de données pour répondre à nos objectifs de recherche.....	60
4.4.1	Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant aux fonctions du portfolio.....	60
4.4.2	Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.....	65
4.4.3	Investissement des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'élaboration du portfolio.....	70

4.5 Synthèse du portrait des entretiens avec les responsables du portfolio et les résultats des données du questionnaire administré aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	75
CHAPITRE V Discussion.....	77
5.1 Fonctions du portfolio pour le développement des compétences professionnelles dans les programmes participants.....	78
5.1.1 Fonctions selon les responsables du portfolio.....	78
5.1.2 Fonctions du portfolio selon les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	80
5.2 Perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles et leur investissement dans le travail sur l'outil	83
5.3 Expérience d'utilisation du portfolio par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.....	87
CONCLUSION.....	90
ANNEXE A Questionnaire pour les responsables du portfolio.....	93
ANNEXE B Questionnaire pour les étudiantes et étudiants	96
ANNEXE C Formulaire de consentement	106
BIBLIOGRAPHIE.....	115

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1.1 Nombre d'occurrences d'articles scientifiques avec les mots-clés <i>portfolio</i> ET <i>teacher training</i> dans les bases de données ERIC PROQUEST, ÉRIC EBSCO et PsycINFO entre 1989 et 2018.....	13
4.1 Nombre total d'heures de travail sur le portfolio par session	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
2.1	Les caractéristiques d'une compétence conçues comme savoir-agir complexe.....	22
2.2	Présentation des quatre principales fonctions du portfolio en formation initiale à l'enseignement.....	28
2.3	Pluralité de l'utilisation pédagogique du portfolio pour soutenir le développement des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement.....	34
3.1	Programmes participantes.....	42
3.2	L'année de formation des étudiantes et étudiants.....	43
3.3	Le dernier stage complété (ou, sur le point d'être complété).....	43
3.4	Fiabilité du questionnaire.....	46
4.1	Expérience d'utilisation du portfolio.....	57
4.2	Le format du portfolio réalisé dans le contexte de la formation à l'enseignement.....	57
4.3	Comparaison des deux universités participantes en ce qui concerne le lien entre le portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et étudiants.....	59

4.4	Fonction de présentation du portfolio.....	61
4.5	Fonction de développement professionnel.....	61
4.6	Fonction d'évaluation du portfolio.....	62
4.7	Perception des étudiantes et étudiants des fonctions du portfolio pendant leur formation.....	63
4.8	Lien entre les fonctions du portfolio et le programme de formation à l'enseignement.....	64
4.9	La perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.....	66
4.10	Perception des étudiantes et étudiants de l'utilité du portfolio pendant leur formation.....	67
4.11	Test d'échantillons indépendant visant la perception des étudiantes et étudiants de l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.....	68
4.12	Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles	69
4.13	Test-t pour échantillon indépendant de l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiants et étudiantes en formation initiale à l'enseignement	69
4.14	Source de motivation pour concevoir le portfolio.....	71
4.15	Niveau de motivation durant la réalisation du portfolio.....	72

4.16	Temps accordé au travail sur le portfolio	72
4.17	Investissement des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement durant l'élaboration du portfolio.....	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

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

BÉPEP Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

BES Baccalauréat en enseignement secondaire

UQAM Université du Québec à Montréal

MELS Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour but d'étudier la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. Karsenti et Collin (2012) soulignent le besoin de valider empiriquement les quatre fonctions du portfolio qui contribuent au développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement, soit les fonctions réflexive, évaluative, sociale et de présentation. Des recherches soulignent que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ont des attitudes positives en ce qui concerne l'usage du portfolio pendant leur formation, mais elles ne parlent pas de l'utilité de cet outil pour le développement de leurs compétences professionnelles.

Nos objectifs spécifiques sont de déterminer quelles sont les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et quel est leur investissement durant le travail dans cet outil. Cette recherche se limite au contexte des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec. Pour répondre à notre objectif spécifique sur la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles, un questionnaire avec 13 items de type Likert est utilisé dans ce mémoire. Les données de ce questionnaire ont été soumises à une analyse descriptive et à la comparaison multiple des variables à l'étude. Ce questionnaire a été administrés à 194 étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement inscrits en 4^e année d'études dans des universités du Québec.

L'analyse quantitative des résultats a permis de ressortir que le portfolio est un outil qui les aidera dans leur développement professionnel. De plus, cette fonction du portfolio augmente le niveau de motivation des étudiantes et étudiants à travailler sur l'outil vers la fin de leurs études leur permettant de réfléchir sur la formation et sur la carrière.

MOTS-CLÉS : portfolio, développement des compétences professionnelles, formation à l'enseignement, futurs enseignants.

INTRODUCTION

Le portfolio fait son apparition dans le contexte scolaire dans les années 1980 comme outil d'évaluation des apprentissages des élèves. Depuis, le portfolio connaît une grande popularité et devient un outil d'évaluation et d'apprentissages qui a la capacité d'organiser des apprentissages traditionnellement cloisonnés dans différents temps (sessions, années, cycles) et dans différents niveaux comme au primaire, au secondaire, au postsecondaire, etc. (Karsenti et Collin, 2012). À partir des années 1990, son utilisation s'étend à l'évaluation des enseignantes et enseignants et, par extension, au contexte de la formation initiale des enseignantes et enseignants (Lévesque et Boisvert, 2001). Le présent mémoire s'intéresse à l'utilisation du portfolio dans le contexte particulier de la formation initiale à l'enseignement au Québec.

Vanhulle (2005) mentionne qu'une professionnalisation en formation initiale nécessite le développement de compétences faisant des enseignantes et enseignants des experts de leur discipline. La professionnalisation de l'enseignante et de l'enseignant est façonnée, entre autres, pendant la formation initiale sur la multiplication des dispositifs individuels utilisés par les étudiantes et étudiants en enseignement, dont le portfolio (Grossmann, 2009). Dans le contexte de l'enseignement postsecondaire, le portfolio est habituellement décrit comme une collection de travaux, de documents et de réalisations qui témoignent du cheminement de l'étudiante et de l'étudiant dans sa formation, sur une certaine période de temps. Ainsi, l'utilisation du portfolio en formation initiale des enseignantes et enseignants se veut un acte de production de sens et d'autoformation qui permet aux utilisateurs d'intégrer la théorie et la pratique (Lévesque et Boisvert, 2001). Il vise alors le développement des compétences professionnelles.

Dans ce contexte de professionnalisation, Michaud (2012) soutient que le portfolio peut fournir des informations sur le développement des compétences des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement, ce qui leur permet de poser un regard introspectif sur leur développement personnel et professionnel. Tur et Marin (2015) soulignent que les étudiantes et les étudiants en enseignement ont des attitudes positives envers l'utilisation du portfolio pendant leur formation. C'est dans ce contexte de perception quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement que cette recherche se situe.

Le chapitre 1 s'articule autour de la problématique du mémoire. D'abord, la présentation de la pertinence professionnelle de la recherche est décrite, puis une explication de l'attrait pour la société et pour les milieux de pratique en éducation de s'intéresser à l'utilisation du portfolio est abordée. Ensuite, la pertinence scientifique du mémoire est décrite. Ici, les limites des recherches qui se sont intéressées à l'utilisation du portfolio dans l'enseignement sont présentées. Le premier chapitre introduit d'ailleurs le contexte général de la recherche en traitant de l'intégration du portfolio dans la formation initiale des enseignantes et enseignants. Il traite plus précisément de l'utilité de cet outil dans le développement des compétences professionnelles des futures enseignantes et des futurs enseignants. Les questions et les problèmes de recherche les plus fréquents dans les écrits scientifiques sont, entre autres, soulevés. La problématique se termine par la présentation des deux questions de recherche s'appuyant sur les éléments abordés dans ce chapitre : quelle est l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement? Quel est l'investissement des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement dans l'élaboration de leur portfolio?

Dans le chapitre 2, le cadre théorique, les principaux concepts de notre projet sont expliqués : le développement de compétences professionnelles et le portfolio. Puis, les

différentes fonctions du portfolio sont définies. Le cadre théorique se termine par une synthèse et les objectifs spécifiques de notre recherche : 1) identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement; 2) déterminer les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et leur investissement.

Le chapitre 3 décrit la méthodologie utilisée pour répondre à nos questions et aux l'objectifs spécifiques de notre recherche. Les sujets de la recherche, ainsi que les instruments et les méthodes d'analyse sont présentés. La méthodologie se termine avec les considérations éthiques.

Dans le chapitre 4, l'analyse de résultats est présentée. Les variables les plus significatives sont analysées. D'abord, l'analyse descriptive des variables est présentée, puis des analyses référentielles qui expliquent la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale quant à l'utilité du portfolio sont décrites. Aussi, la motivation des étudiants d'élaborer le portfolio est explicitée.

Enfin, dans le chapitre 5, les discussions rappellent les résultats les plus importants avec des limites du mémoire permettant de formuler des recommandations et des pistes pour mener de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Dans ce premier chapitre, il est d'abord question de la place qu'occupe le portfolio dans les programmes de formation à l'enseignement. Ainsi, nous situons le contexte général en présentant l'historique du portfolio en contexte scolaire et en contexte de formation des enseignantes et enseignants. Nous poursuivons en présentant le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 1992, 2001,). Cette réforme souligne l'importance du développement des compétences professionnelles chez les futures enseignantes et les futurs enseignants. Nous abordons ensuite la pertinence professionnelle et scientifique de notre mémoire. Nous terminons ce chapitre par deux questions de recherche concernant la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

1.2 Historique du portfolio

Le concept de portfolio est historiquement associé aux disciplines artistiques telles que la photographie, les arts plastiques ou encore l'architecture. Dans ces domaines, il constitue un recueil de réalisations de l'artiste présentant un échantillon de son travail ainsi que ses meilleures réalisations (Klenowski, 2002). Ainsi, le portfolio avait comme but de mettre en relief les productions des artistes. Selon notre recension, les portfolios ont été importés dans le contexte pédagogique pour la première fois au début des années 1980 afin de proposer une option aux épreuves standardisées, tout d'abord en Amérique du Nord, principalement aux niveaux primaire et secondaire. Comme le souligne Scallon (2004), un bulletin scolaire qui ressemblait à un portfolio et qui attestait la réussite de l'élève du Québec a vu le jour en 1984. Depuis les années 1990, le portfolio a été utilisé dans plusieurs ordres d'enseignement; au collège et à l'université. Donc, le portfolio a connu un essor considérable et une diversification des usages et des usagers (Scallon, 2004).

Aux États-Unis, l'implantation du portfolio fut intégrée comme option à l'évaluation (Shulman, 1987, cité dans Lévesque et Boisvert, 2001). On voit alors apparaître les premiers travaux se préoccupant de l'utilisation du portfolio dans la formation des enseignantes et enseignants. Ces recherches montraient que cet outil permettait aux étudiants de réfléchir sur leur développement personnel et professionnel. Lévesque et Boisvert (2001) affirment que l'utilisation du portfolio dans la formation des enseignantes et enseignants a été encouragée par le besoin de développer le processus réflexif (capacité de devenir objet de sa propre réflexion) qui favorise la construction de l'identité professionnelle durant les années de formation.

1.3 Pertinence de la recherche dans le développement professionnel des enseignantes et enseignants

Dans les prochaines lignes, nous présentons la pertinence professionnelle du mémoire et nous soulignons l'apport de notre recherche dans le domaine de la formation initiale des enseignantes et enseignants.

Comme le soulignent Audigier et Tutiaux-Guillon (2008), le choix de l'approche par compétences dans la formation des enseignantes et enseignants est effectué par plusieurs systèmes éducatifs, incluant plusieurs pays francophones dont la Belgique, la Suisse et la France. En 1992, le gouvernement du Québec met en place une réforme de la formation des maîtres reconnaissant l'enseignement comme acte professionnel. Cette réforme se consolide en 2001 avec le programme de formation de l'école québécoise ayant comme appui le nouveau programme de formation à l'enseignement (Laroui, 2012). Ainsi, bien que la responsabilité relève de chaque université, les programmes de formation à l'enseignement au Québec doivent dès lors s'appuyer sur un référentiel de douze compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), nommé le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* (Laroui, 2012). Cette réforme de la formation des enseignantes et enseignants (MEQ, 2001) reflète beaucoup plus clairement les tendances pédagogiques modernes ainsi que l'exigence d'une formation professionnalisante.

Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques. L'université est donc porteuse de tensions en son sein même : d'une part, elle s'inscrit dans une logique scientifique qui découle de sa mission classique de se consacrer à l'avancement des connaissances et, d'autre part, elle poursuit aussi des objectifs liés à une logique professionnelle qui a pour objet de former des personnes de haut calibre dans un secteur d'activité précis. (MEQ, 2001, p. 17)

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition (*Ibid.*, p. 23).

La réforme met en évidence l'importance du développement des compétences professionnelles de l'enseignante et de l'enseignant qui doivent adapter leur enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; ils doivent se centrer sur l'élève afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi ses acquisitions. Selon Bourdoncle et Lessard (2003), les programmes de formation à l'enseignement au Québec sont organisés à partir de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires. Le concept de compétence est associé à celui de la professionnalisation et l'enseignement est défini comme un acte professionnel (Bourdoncle R, 1991). Sous le vocable *professionnalisation de l'enseignement*, de nombreuses modalités de formation sont proposées. Avec la réforme de 2001, la maîtrise des savoirs à enseigner a cédé la place à une formation privilégiant le développement des compétences professionnelles. Pour certains, ce choix peut paraître problématique puisque les connaissances et les compétences sont appelées à se renforcer mutuellement (Laroui, 2012). Ainsi, les connaissances se consolident à travers leur utilisation et l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances (*Ibid.*).

La distinction entre un programme axé sur des contenus disciplinaires et un programme basé sur le développement des compétences professionnelles est établie. Il serait maintenant judicieux de s'orienter vers une nouvelle démarche d'évaluation et vers les implications associées au développement d'une instrumentation nécessaire à cette nouvelle démarche d'évaluation (Louis, Jutras et Hensler, 1996). Le grand défi qui reste à relever dans la formation des enseignantes et enseignants après l'apparition, en 2001, du référentiel de compétences professionnelles est celui de l'évaluation des

compétences (Mellouki et Gauthier, 2006). Ces chercheurs s'interrogent : comment procéder? De quels instruments se doter? Quel seuil de maîtrise considérer pour prétendre, au terme de leur formation universitaire, que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement possèdent les niveaux de compétences suffisants pour affronter les exigences de la classe?

Pour plusieurs auteurs (Lepage, 2014; Scallon, 2004; Tardif, 2006), l'utilisation d'outils ou de moyens variés tels que le journal de bord, la trousse du stagiaire, le bilan des apprentissages et le portfolio amène l'étudiante et l'étudiant à réfléchir au développement de leurs compétences et aux pratiques qu'ils expérimentent.

1.4 Intégration du portfolio dans l'enseignement

Lévesque et Boisvert (2001) soulignent que le portfolio est un outil pédagogique qui peut accompagner l'étudiante ou l'étudiant en enseignement dans son développement des compétences professionnelles dès le début de ses études. À titre d'exemple, le portfolio permet de comprendre les forces de ceux qui l'ont construit, leurs processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation. Il montre aussi le développement des compétences ayant, dans ce cas, des buts de présentation et de certification (Vanhulle, 2005). Ainsi, dans le portfolio, les étudiantes et étudiants en enseignement peuvent inclure des textes qui seront utilisés lorsqu'ils arriveront sur le marché de travail, par exemple, des textes qui contiennent des preuves du développement de compétences professionnelles (Gusew et Berteau, 2010). Des chercheurs affirment qu'un des outils nécessaires à l'apprentissage, à l'autoévaluation et qui facilitent la réalisation des travaux des étudiantes et étudiants est le portfolio (Stone, 1998; Traister, 2005). Aussi, le portfolio est considéré comme un outil

d'accompagnement de l'écriture réflexive dans le processus de développement professionnel (Merhan, 2014; Vanhulle, 2005).

La préoccupation issue des travaux scientifiques sur l'intégration réussie du portfolio dans l'enseignement ressort encore. Il ne s'agit toutefois pas de confirmer de nouveau l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement. De plus, peu de recherches se préoccupent de la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale des enseignants quant à l'utilité de cet outil.

1.5 Pertinence scientifique de la recherche

Les prochaines lignes traitent de la pertinence scientifique de notre recherche, ce qui nous permettra de souligner l'importance de notre étude pour l'avancement des connaissances sur le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. D'abord, les principaux changements dans la formation des enseignantes et enseignants sont présentés. Ensuite, la problématique d'évaluation des compétences professionnelles est abordée, suivie de la place du portfolio dans la formation des enseignantes et enseignants. À la fin, une synthèse de la pertinence scientifique est amenée, de laquelle découlent les questions de notre recherche.

1.5.1 Historique de la formation des enseignantes et enseignants

Au Québec, depuis le début des années 1970, ce sont les universités qui assurent la formation initiale des enseignantes et enseignants dans le cadre de programmes de premier cycle. Ces programmes sont sous la responsabilité des facultés ou des départements d'éducation dans plusieurs institutions avec une contribution importante des facultés disciplinaires (Mellouki et Gauthier, 2006). Au milieu des années 1990, l'orientation vers l'approche par compétences a donné lieu à un prolongement de la durée des programmes qui sont passés de trois à quatre années (de 90 à 120 crédits). Ce changement a été accompagné d'une augmentation importante du temps de formation en milieu de pratique (passant de 400 à 700 heures obligatoires). Donc, présentement, la formation initiale à l'enseignement est de quatre ans avec quatre stages échelonnés sur les quatre années du programme au Québec.

1.5.2 Développement des compétences professionnelles lors des stages

Les nouvelles orientations du MEQ (2001) proposent que l'étudiante et l'étudiant s'engagent, au fil de la formation, dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Durant leur formation, l'étudiante et l'étudiant doivent être en mesure de poursuivre par eux-mêmes des projets d'approfondissement de leur enseignement et de collaborer avec leurs pairs dans la réalisation de ces activités. Dans leur étude, Baribeau et Lebrun (2005) ont demandé aux formateurs de résumer en quelques mots l'objectif dont ils seraient fiers d'atteindre pendant leur enseignement. Tous les formateurs consultés mentionnent les points suivants : donner aux étudiantes et étudiants le goût d'apprendre, arriver à les motiver, pouvoir contribuer à leur réussite et éveiller leur curiosité.

Considérant que le développement des compétences professionnelles constitue un objectif important dans la formation initiale des enseignantes et enseignants, il est intéressant d'identifier les mesures d'aide et de soutien des étudiantes et étudiants qui favorisent le développement professionnel telles que le journal de bord, la réflexion assistée, le portfolio, la pratique guidée ou la recherche en classe (Baribeau, et Lebrun, 2005). En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles, Mohib (2011) explique que ce n'est ni sur les bancs de l'université que le futur médecin apprendra à soigner des malades ni en se limitant à des séminaires consacrés aux théories de l'apprentissage que la future enseignante et le futur enseignant parviendront à gérer leur classe. Ce chercheur soutient que c'est plutôt dans le cadre des stages que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement développent des compétences nécessaires pour pouvoir pratiquer leur profession. Concrètement, le stage est une mise en situation de travail qui trouve son expression dans plusieurs formules (simulation, conception et conduite de projet) (Magaly-Guervil et Duchesne, 2014). Mohib (2011) affirme que les stages d'enseignement représentent un élément essentiel d'un programme de formation initiale et pour en profiter au plus haut point, les étudiantes et étudiants doivent pouvoir expérimenter diverses façons de faire et prendre le risque d'explorer des aspects de la profession enseignante qui représentent des défis pour eux. Ainsi, Rowe et Kenny (2010) confirment que les stages constituent une partie importante de la formation à l'enseignement et représentent également des expériences pour lesquelles les étudiantes et étudiants reçoivent une évaluation.

1.5.3 Évaluation du développement des compétences professionnelles

Louis, Jutras et Hensler (1996) soulignent qu'une tâche évaluative a le rôle de cerner les indicateurs de la complexité de la compétence professionnelle, car une compétence professionnelle est formée d'une série de compétences spécifiques variées. Ces

indicateurs permettront alors de mieux rendre les décisions sur la présence ou l'absence, chez la personne formée, de la compétence professionnelle en question. Lacourse et Hensler (2008) prétendent que dans la mise en œuvre de cette formation, un des défis auxquels les chercheurs font face concerne la recherche et la mise en place de dispositifs d'évaluation des performances complexes, c'est-à-dire des dispositifs valides, fiables, faisables et capables d'informer sur le développement des compétences professionnelles à l'enseignement chez les personnes en formation. Elles (*Ibid*) affirment aussi que pour soutenir le développement de la réflexivité des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement, des programmes de formation ont conçu et mis en place un dispositif de formation et d'évaluation : le portfolio de compétences professionnelles. Ainsi, ces recherches qui ont étudié l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles visent plutôt à vérifier l'impact du portfolio dans la pratique réflexive des étudiantes et étudiants (Louis, Jutras et Hensler, 1996; Lacourse et Hensler, 2008). Dès lors, peu de recherches s'intéressent à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

Une recherche dans la base de données ERIC Proquest dans des documents de langue anglaise ou française et strictement dans les publications de revues par les pairs à l'aide des mots clés *portfolio* AND *teacher training* de 1989 à 2018 permet de trouver 165 textes. La figure 1.1 permet de visualiser l'évolution du nombre d'occurrences obtenues avec l'utilisation simultanée de ces deux mots clés dans trois bases de données, soit ERIC Proquest, ERIC EBSCO et PsycINFO. Entre 1989 et 2009, on remarque une augmentation du nombre d'occurrences. De 2010 à 2014 dans la base de données ERIC Proquest, nous observons une baisse d'utilisation de ces deux mots dans des recherches; en 2015, nous constatons une augmentation et en 2017, encore une baisse. Il semble donc que pendant des années, certains se sont intéressés à ce sujet et que cet intérêt a augmenté au cours des ans. Cependant, rien ne prouve que cet intérêt porte sur l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

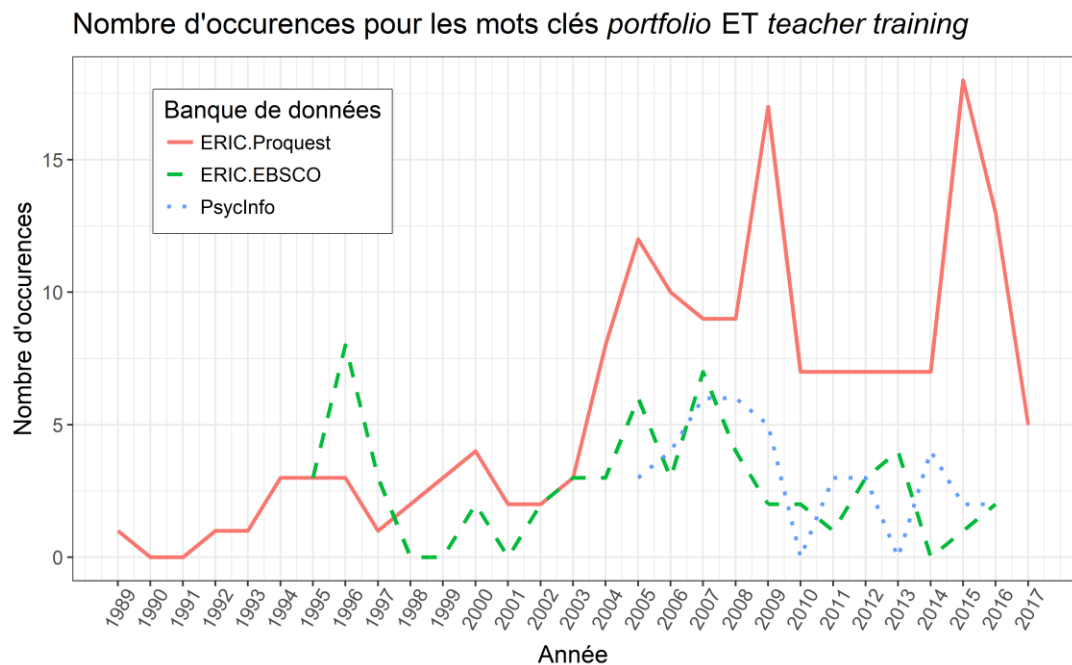


Figure 1.1 Nombre d'occurrences d'articles scientifiques avec les mots clés *portfolio* ET *teacher training* dans les bases de données ERIC PROQUEST, ERIC EBSCO et PsycINFO entre 1989 et 2018

L'objectif de plusieurs de ces recherches recensées se distingue toutefois pour ce qui est de l'intérêt des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'usage du portfolio pendant la formation à l'enseignement. Par exemple, des recherches étudient le portfolio comme outil d'évaluation des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement (Michaud, 2012; Mellouki et Gauthier, 2006; Stone, 1998; Traister, 2005). D'autres recherches soulignent le lien entre les écrits réflexifs du portfolio et le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en enseignement (Michaud, 2012; Labelle, 2015; Lacourse et Hensler, 2008).

Michaud (2012) souligne que les extraits du portfolio sont orientés vers les compétences liées à la pratique autonome du portfolio de développement professionnel par les étudiantes et étudiants. Sa recherche montre qu'il y a un lien entre les écrits réflexifs et l'acquisition des compétences professionnelles, mais qu'il y a une association moyenne entre les compétences et les niveaux de l'indice réflexif du portfolio. Ces résultats indiquent qu'une écriture réflexive élevée ne correspond pas nécessairement à un agir efficace et à une compétence atteinte. Cela soulève un des problèmes liés à l'utilisation de l'écriture réflexive dans le portfolio : certaines étudiantes et certains étudiants en enseignement n'ont pas saisi correctement son importance pour le développement des compétences professionnelles et n'accordent pas le temps nécessaire à cet aspect (Traister, 2005; Michaud, 2012; Gregori-Giralt et Menéndez-Varela, 2015).

1.5.4 Motivation des étudiantes et étudiants de concevoir un portfolio

D'autres chercheurs ont poussé plus loin l'étude de l'utilisation du portfolio dans la formation des enseignants et enseignantes. Des chercheurs ont étudié les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio. Ils ont plus précisément étudié les profils motivationnels dans la conception du portfolio pouvant influencer leurs perceptions dans un contexte d'apprentissage par problèmes (Chye, Liao et Liu, 2013) ou leur attitude envers le processus d'utilisation du portfolio dans leur future carrière en enseignement (Tur et Marin, 2015). Les résultats de la recherche de Chye, Liao et Liu (2013) montrent que les étudiantes et les étudiants motivés ont une perception positive de l'utilisation du portfolio, tandis que l'amotivation (manque de motivation) des étudiantes et étudiants est négativement liée à leurs perceptions concernant l'utilité du portfolio. Les chercheurs soulèvent que les étudiantes et étudiants non motivés à concevoir un portfolio ne perçoivent pas l'utilité

de l'outil pendant leur formation initiale à l'enseignement. Chye, Liao et Liu (2013) affirment que cela est dû au fait que la combinaison entre la conception du portfolio et l'apprentissage par problèmes est particulièrement exigeante. Ainsi, les auteurs soulèvent la nécessité d'entreprendre d'autres recherches sur le sujet afin d'étudier la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences dans un autre contexte d'apprentissage.

Une autre recherche (Liu, Liao et Tan, 2009) a étudié les apprentissages des étudiantes et étudiants à partir de l'utilisation du portfolio numérique dans la formation des enseignantes et enseignants ainsi que leurs attitudes envers l'outil. Ainsi, une des questions de cette étude est de savoir si le portfolio numérique permet aux étudiantes et étudiants de développer des compétences professionnelles requises dans le processus d'apprentissage par problèmes et s'il facilite la collaboration en équipe. Les résultats de l'étude montrent que la majorité des participantes et participants ont des attitudes positives envers le portfolio et qu'il leur était facile de l'utiliser dans un contexte d'apprentissage par problèmes. Plus précisément, les données quantitatives de l'étude indiquent que le portfolio a facilité le développement d'importantes compétences telles que la collaboration et la communication. Même si les résultats de cette recherche (Liu, Liao et Tan, 2009) mettent en évidence une attitude positive des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio, les participantes et participants ont suggéré de fournir des instructions plus claires quant à la construction du portfolio. À partir de cette suggestion, les chercheurs de l'étude ont souligné l'importance de fournir plus d'explications sur l'utilité du portfolio dans son élaboration pour que les étudiantes et étudiants puissent percevoir l'utilité de l'outil pendant leur formation.

Vu que l'étude a été faite dans un contexte d'apprentissage par problèmes, il serait intéressant d'étudier la perception des étudiantes et étudiants en enseignement quant à

l'utilité du portfolio dans un autre contexte d'apprentissage en s'inspirant du questionnaire de cette étude.

Siampou et Komis (2011) soulignent dans leur étude que les étudiantes et étudiants perçoivent le portfolio comme un outil de démonstration et de développement des compétences professionnelles. À titre d'exemple, leur étude démontre qu'un étudiant sur deux considère l'utilisation du portfolio comme étant très importante dans son évolution professionnelle. À ce sujet, les étudiantes et étudiants soulignent qu'ils pourront ainsi présenter leurs travaux et aussi consulter ceux des autres. Les participantes et participants considèrent cet outil comme étant nécessaire à l'organisation des travaux et à la communication entre les collègues, alors que seulement un étudiant sur trois a affirmé qu'il l'utilisera après la formation. Une des limites de l'étude soulevées par les auteurs est la courte période de temps consacrée à l'usage du portfolio (seulement un cours obligatoire : *Technologies de l'information et la communication [TIC] en éducation*) et le manque de familiarisation avec l'outil.

Donc, il est important de mentionner que la perception de l'usage du portfolio par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement après seulement un cours destiné à la constitution de cet outil n'est pas un aspect qui obtient les meilleurs résultats dans la recherche de Siampou et Komis (2011). Ce constat leur permet de croire qu'il existe des difficultés pour les étudiantes et étudiants à percevoir pleinement ces avantages.

Des recherches sur le rôle du portfolio dans la formation initiale des enseignantes et enseignants indiquent que leur perception de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles peut être influencée par leur motivation à concevoir l'outil (Chye, Liao et Liu, 2013) ou par le manque de temps pour l'élaborer (Michaud, 2012; Gregori-Giralt, et Menéndez-Varela, 2015; Siampou et Komis, 2011).

1.6 Synthèse

Les résultats présentés par les études mentionnées précédemment suggèrent d'effectuer des recherches qui suivent les étudiantes et étudiants dans leur formation afin d'étudier leur perception quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

Stone (1998) souligne la pertinence d'étudier empiriquement l'importance de l'utilisation du portfolio pendant la formation des enseignantes et enseignants. Pour leur part, Michaud (2012) ainsi que Gregori-Giralt et Menéndez-Varela (2015) soutiennent que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement affirment que la démarche de concevoir le portfolio de développement professionnel leur a demandé beaucoup de temps. Michaud (2012) souligne qu'une recherche pourrait étudier l'utilité du portfolio numérique pouvant contenir des vidéos et des écrits réflexifs, faisant de la compétence et de la réflexivité un tout indissociable. L'auteur affirme qu'ainsi, les étudiantes et étudiants comprendront l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles. En cas de doute sur le niveau d'acquisition des compétences professionnelles à partir des écrits réflexifs du portfolio, une soutenance orale pourrait compléter qualitativement l'évaluation. L'étude de Chye *et al.* (2013) porte sur le profil motivationnel des étudiantes et étudiants en enseignement qui peut influencer leurs perceptions dans la construction du portfolio. Les auteurs s'intéressent à l'étude de la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences dans l'apprentissage par problèmes et soulignent la nécessité d'étudier cette difficulté dans un autre contexte d'apprentissage.

Il devient évident qu'il s'agit d'une lacune importante dans l'étude de l'utilité du portfolio comme pratique pédagogique qui peut accompagner l'étudiante et l'étudiant en enseignement dans leur développement des compétences professionnelles. Cette

lacune est aussi mentionnée dans la recherche de Lévesque et Boisvert (2001) qui soulignaient l'intérêt porté par le MEQ lors de sa réforme de 2001 en mettant de l'avant la professionnalisation des étudiantes et étudiants en formation initiale.

1.7 Questions de recherche

Il y a peu d'études systématiques sur la perception de l'utilité du portfolio par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement comme moyen de développement des compétences professionnelles. Toutefois, des chercheurs ont analysé le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants reflétées dans le portfolio de développement professionnel en proposant une évaluation de ce document personnel par un jury (Michaud, 2012; Mellouki et Gauthier, 2006; Harvey et Laroui, 2006). Ces recherches ont soulevé la pertinence des écrits réflexifs du portfolio pour évaluer le développement des compétences professionnelles. Cette proposition gagnerait à être étudiée plus à fond. Ainsi, les étudiantes et étudiants comprendront l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles même si des recherches (Michaud, 2012; Gregori-Giralt, et Menéndez Varela, 2015) soulignent que la démarche a demandé beaucoup de temps aux étudiantes et étudiants en formation initiale.

Par la présente recherche, nous voulons répondre à cette limite et à une des limites soulignées par Chye, Liao, et Liu (2013) quant au besoin d'étudier la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement envers le portfolio dans un autre contexte que l'apprentissage par problèmes. Plus exactement, cette étude permet d'explorer la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

À cette première étape de la présente recherche, nous désirons répondre aux questions suivantes :

Quelle est l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement?

Quel est l'investissement des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement dans l'élaboration de leur portfolio?

La prochaine section aborde plus spécifiquement les concepts et les modèles qui tentent de répondre directement ou indirectement à ces questions de recherche. Cette section se conclut par la présentation des objectifs spécifiques de notre recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Les prochaines lignes sont destinées à identifier l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ainsi qu'à connaître leur investissement dans l'élaboration de l'outil. En premier lieu, nous définissons les concepts clés, soit ceux du portfolio et du développement des compétences professionnelles de façon à comprendre leur sens dans le contexte de ce mémoire. En second lieu, nous présentons les principales recherches qui ont tenté, directement ou indirectement, de dresser un portrait général de l'utilité du portfolio selon les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement pour le développement de leurs compétences professionnelles. Une synthèse de ces recherches est ensuite effectuée pour mener à la formulation des objectifs spécifiques de recherche accompagnée de l'opérationnalisation des variables impliquées.

Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, la formation initiale des enseignantes et enseignants au Québec a pour but d'amener l'étudiant à développer des compétences professionnelles permettant de se préparer pour ce métier (Bélaïr, 2012). Un des problèmes auxquels sont confrontés les formateurs des enseignantes et

enseignants est de savoir comment aider l'étudiant à développer les compétences professionnelles. Afin de favoriser le développement des compétences professionnelles, les étudiantes et étudiants en enseignement sont invités à s'engager dans un processus de transformation des pratiques au moyen d'une démarche réflexive (Tardif et Ziarko, 1997). Lacourse et Hensler (2008) affirment que le portfolio est un moyen utilisé au cours de la formation initiale pour contribuer au développement des compétences professionnelles chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

2.2 Définition des concepts-clés

2.2.1 Développement des compétences professionnelles

Pour comprendre les implications d'un programme de formation initiale à l'enseignement, nous passerons en revue différentes définitions du concept de compétence pour en retenir une à partir de laquelle nous tenterons de dégager les orientations qui en découlent dans ces programmes. La lecture critique de plusieurs écrits scientifiques sur le concept de compétence a conduit Colardyn (1996) à affirmer que c'est une notion polysémique et ambivalente.

Dès le début de son entrée dans le domaine de l'éducation, à la fin des années 1980 (Dolz et Ollagnier, 2002), le concept de compétence a été un sujet de débat concernant sa signification et sa pertinence (Desjardins et Dezutter, 2009). Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) présente la compétence comme un ensemble d'habiletés qui permet d'agir de manière cohérente et adaptée à différentes situations dans un domaine d'intervention. Dans le même ordre d'idées, Beauchesne, Bouchard, Hensler, Laflamme, Ouellet, Raymond et Scholer (1993) précisent que la compétence est composée d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui peut être

mobilisé et traduit en performances. Perrenoud (1999) fait valoir le concept de la compétence en affirmant qu'il permet de recentrer la formation sur le développement de haut niveau d'un savoir-agir exigeant la maîtrise des savoirs internes et externes propres à l'individu. Pour Scallon (2004), la compétence se définit comme étant : « [...] la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille » (p. 25).

Tardif (2006) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 26). Les ressources dont il est question ici sont des ressources internes telles que des savoir-faire, des savoir-être ainsi que des ressources externes telles que des outils, de la documentation, etc.

À partir du concept de compétence de Tardif (2006), nous présentons dans le tableau 2.1, cinq caractéristiques d'une compétence.

Tableau 2.1 Les caractéristiques d'une compétence conçues comme savoir-agir complexe

Caractéristiques	Perspectives
Un caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
Un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources.
Un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie.
Un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action.
Un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Source : Tardif (2006, p. 26).

Pour notre recherche, nous retenons l'idée de Beauchesne et *al.* (1993) qui définissent la compétence comme un travail complexe qui se réalise pour répondre adéquatement

à diverses activités données. Elle représente donc la capacité d'adaptation de l'individu à une variété de situations professionnelles. De nos jours, le développement des compétences professionnelles se définit au-delà d'un processus d'apprentissage professionnel caractérisé par la mise en œuvre de compétences propres au métier — processus contrôlé par des attentes pédagogiques et sociales (Vanhulle, 2008).

Le développement des compétences professionnelles doit débiter lors de la formation initiale (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Lévesque et Boisvert, 2001) et se poursuivre jusqu'à la fin de la carrière enseignante. Nous retiendrons donc le terme « développement des compétences professionnelles » pour désigner tout le travail réalisé durant la formation à l'enseignement pour préparer les futures enseignantes et futurs enseignants à s'intégrer sur le marché de travail et à réussir leur carrière.

La compétence se développe. On ne dira pas que l'individu possède ou non une compétence; on dira plutôt qu'il a développé à un degré plus ou moins grand sa compétence. (Desjardins et Dezutter, 2009, p. 882)

Autrement dit, la compétence peut être définie comme une structure ouverte qui continue de se développer grâce à la diversité des situations rencontrées et qui se caractériserait par la capacité du sujet à créer des solutions nouvelles dans des situations reconnues (Wagemann et Percier, 2004, cités dans Desjardins et Dezutter, 2009). Ainsi, dans la formation initiale, le développement des compétences professionnelles est associé à un travail réflexif de la part des étudiantes et étudiants en enseignement (Hadar et Brody, 2010) tout au long de leurs études.

Le nouveau programme de l'école québécoise s'inspire des courants cognitiviste et socioconstructiviste (Ministère de l'Éducation, 2001) et le concept de compétence est associé à celui de professionnalisation et l'enseignement est défini comme un acte professionnel. Des chercheurs ont abordé la notion de *compétence professionnelle* sous

l'angle de *l'engagement dans l'agir* puisqu'il est communément admis que les compétences professionnelles se développent aussi bien en dehors que dans le cadre de la formation (Mohib, 2011). Ainsi, les douze compétences professionnelles renvoient à la compréhension critique des différents savoirs à enseigner, à l'acte d'enseigner, aux contextes social et scolaire de l'enseignement et à la construction identitaire du professionnel (MEQ, 2001).

2.2.2 Portfolio

Pour définir le portfolio, la majorité des auteurs consultés s'inspire de la définition donnée par Paulson, Paulson et Meyer (1991), cités dans Tardif (2006, p. 265) qui dit qu'un portfolio est « une collection réfléchie de travaux de la part d'un élève ou d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites dans un ou plusieurs domaines. » Scallon (2004), Tardif (2006), Michaud (2010), Gosselin et Martin (2015) ont aussi capté notre attention quant à la définition du portfolio. Gosselin et Martin (2015) définissent le portfolio comme une collection de travaux réalisés dans le but de stimuler l'autoévaluation pour soutenir la progression des apprentissages. Le portfolio peut être utilisé dans un but de démonstration du progrès de la compétence afin de développer une pensée réflexive et l'autonomie professionnelle (*Ibid*). Dans sa définition du portfolio, Michaud (2010) dégage l'idée de progrès, de buts et de défis pour l'élève. Il définit le portfolio comme une collection organisée qui montre le progrès de l'élève pendant sa scolarité. Les travaux présentés dans le portfolio permettent à l'étudiante et à l'étudiant, à travers l'analyse réflexive et l'autoévaluation, de démontrer l'acquisition des compétences liées au métier d'enseignants (*Ibid*). Pour notre étude, nous retenons la définition suivante du portfolio :

Un échantillon de preuves, sélectionnées par l'élève ou par l'étudiant dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours

d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une autoévaluation, pour que soit porté un jugement judicieux et éthique sur le niveau de développement des compétences. (Tardif, 2006, p. 266)

Cette définition met en évidence, entre autres, que le portfolio est considéré comme un outil qui permet de déterminer un niveau de compétence qui évolue au cours d'une période plus ou moins longue ou au terme de cette période.

En nous appuyant sur les définitions du portfolio et du développement des compétences professionnelles, nous abordons le concept central de notre projet : l'utilisation du portfolio comme vecteur de développement professionnel, plus précisément dans la formation initiale des enseignantes et enseignants (Gosselin et Martin, 2015). Selon Michaud (2010), le portfolio visant le développement des compétences professionnelles est une collection sélective, réflexive et structurée des textes dont les informations mettent en lumière la qualité pédagogique de l'enseignement, les acquis des expériences personnelles, professionnelles et sociales des enseignantes et enseignants en formation. Pour illustrer notre propos, nous tentons de comprendre comment nous pouvons trouver des indicateurs de ce développement dans les écrits réflexifs (Buisse et Vanhulle, 2009) inclus dans le portfolio.

Gosselin et Martin (2015) décrivent quatre types de portfolios qui sont utilisés dans le monde scolaire : le portfolio d'apprentissage, le portfolio de présentation, le portfolio d'évaluation et le portfolio de développement professionnel. Les auteurs soulignent que ce dernier est utilisé surtout dans la formation initiale en enseignement. Gosselin et Martin (2015) ajoutent que dans le domaine de l'enseignement en formation initiale, c'est le portfolio de développement professionnel qui donne la possibilité aux futures enseignantes et futurs enseignants d'analyser le développement des compétences attendues à la fin de la formation universitaire. Ces mêmes auteurs soulignent de nombreux avantages de l'utilisation du portfolio de développement professionnel par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Ainsi, ils prétendent

que l'un des avantages de ce type de portfolio est de soutenir le développement des compétences. En plus, ils affirment que le portfolio de développement professionnel permet à l'étudiante et à l'étudiant en formation initiale à l'enseignement de développer une démarche d'analyse réflexive sur leurs apprentissages, de développer une démarche d'autoévaluation tout au long de la formation et d'améliorer les interactions avec leurs pairs.

Pour notre étude, il est aussi nécessaire de clarifier le concept de la perception de l'utilité. La perception de l'utilité du portfolio de développement des compétences professionnelles est analysée à partir des travaux de Viau (1997) sur la perception de valeur d'une activité. Ainsi, Viau (1997) explique que la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'une personne porte sur l'intérêt ou sur l'utilité de cette activité en vue d'atteindre les buts qu'elle poursuit. Ainsi, l'auteur associe le terme *intérêt* au plaisir que l'individu retire de la réalisation de l'activité et le terme *utilité* aux avantages qu'il retire dans la réalisation de cette activité.

Dans notre étude, la manière dont les étudiantes et étudiants perçoivent la valeur de leur portfolio est abordée selon son utilité plutôt que selon leur intérêt (Gauthier et Jézégou, 2008).

2.3 Fonctions du portfolio en formation initiale des enseignantes et enseignants

2.3.1 Différentes propositions de fonctions du portfolio

Dans la formation des enseignantes et enseignants, le portfolio est utilisé afin de juger du développement professionnel (Michaud, 2010). Il permet d'observer et de rendre visible le développement des compétences professionnelles (Harvey et Laroui, 2006). Les écrits réflexifs à travers les textes constituent l'élément central dans la construction du portfolio. Le portfolio permet ainsi de comprendre les forces des sujets, leurs

processus d'apprentissage, leurs progrès et leurs besoins de formation. Poursuivant des buts de présentation et de certification (Vanhulle, 2005), le portfolio présente aussi le développement professionnel et les compétences atteintes. Étant donné la diversité des usages des portfolios, les buts de leur utilisation sont très variés. Par exemple, Tardif (2006) soutient que le portfolio peut être utilisé pour la reconnaissance des acquis, pour la certification des compétences ou pour la démonstration des productions et des capacités professionnelles. Gosselin et Martin (2015) mentionnent que le but du portfolio dans la formation des enseignantes et enseignants est de développer une démarche d'analyse réflexive sur les apprentissages pendant la formation, de construire leur identité professionnelle, de développer une démarche d'autoévaluation et d'améliorer les interactions avec leurs pairs.

Pour notre étude, nous empruntons à Karsenti et Collin (2012) les quatre principales fonctions du portfolio des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement : la fonction de présentation, la fonction réflexive, la fonction sociale et la fonction évaluative (tableau 2.2). Nous décrivons chacune de ces fonctions dans les sous-sections suivantes.

Tableau 2.2 Présentation de quatre principales fonctions du portfolio en formation initiale à l'enseignement

Fonctions	Explications
De présentation	Le portfolio d'apprentissage utilisé en contexte de formation pédagogique pour amener les étudiants et étudiantes à développer leurs compétences professionnelles.
	Le portfolio de présentation utilisé en contexte professionnel qui vise à faire la preuve de la maîtrise des compétences professionnelles.
Réflexive	Le portfolio est utilisé dans le but de soutenir la pratique réflexive qui est incluse comme compétence professionnelle dans la formation initiale des enseignants et enseignantes.
Sociale	Le portfolio permet l'interaction entre les acteurs de la formation initiale autour du développement professionnel des étudiants et étudiantes pendant la formation initiale à l'enseignement.
Évaluative	Le portfolio permet un mode d'évaluation plus authentique qui peut aussi être utilisé comme un moyen pour former à l'autoévaluation.

Source : Karsenti et Collin (2012)

2.3.2 Fonction de présentation du portfolio

Alors que le portfolio de présentation demande aux apprenants d'illustrer leurs compétences professionnelles développées tout au long de la formation, le processus de développement des compétences est attribué au portfolio d'apprentissage ayant la fonction de présentation (Karsenti et Collin, 2012).

Le portfolio de présentation regroupe un ensemble de documents qui constitue les éléments de base afin de montrer le développement des compétences professionnelles à la fin des études. Ce type de portfolio peut être utilisé comme outil de présentation des compétences professionnelles aux employeurs. Toutefois, Scallon (2004) nomme

plutôt le portfolio de présentation *dossier de présentation*. Le but de ce dossier est d'amener l'élève à représenter un épisode particulier de son apprentissage. « L'élève peut choisir les meilleurs travaux qu'il a réalisés à un moment précis. Il peut aussi décrire sa progression au regard d'une compétence » (p. 294). Pour Farr et Tone (1998), le portfolio de présentation démontre en particulier les meilleurs travaux qui constituent les « preuves de sa compétence » (p. 3). Bousquet (2006), pour sa part, aborde aussi l'aspect des meilleures réalisations, mais ajoute la notion de regard critique sur son travail en permettant à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses.

Pour ce qui est du portfolio d'apprentissage, c'est l'outil qui permet aux étudiantes et étudiants de conserver tout au long de la formation des documents qui serviront de preuve de développement des compétences professionnelles. C'est l'outil dans lequel les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement peuvent conserver des traces de leur formation, de leurs apprentissages, de leur parcours d'enseignement pendant les stages. Scallon (2004) présente le *dossier d'apprentissage* comme un outil qui permet à l'élève de collectionner tous les travaux réalisés durant un cours ou une période d'apprentissage, accompagnés des commentaires réflexifs. La fonction de présentation du portfolio d'apprentissage est définie par Bousquet (2006) comme un outil qui permet de « suivre le cheminement de l'étudiante et l'étudiant, de l'aider à prendre conscience de ses apprentissages, d'apprendre à s'autoévaluer » (p. 4). Dans cette définition, l'auteure souligne la notion de réflexion de Scallon (2004) et ajoute aussi l'aspect de progression et de présentation de ses apprentissages.

2.3.3 Fonction réflexive du portfolio

Utilisé pour sa fonction réflexive, le portfolio se distingue d'un simple archivage de travaux effectués durant la formation initiale à l'enseignement. Cette fonction détermine la qualité du développement des compétences professionnelles basées sur la pratique réflexive des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement (Karsenti et Collin, 2102). Michaud (2012) souligne que pour l'intégration du portfolio dans la formation des enseignantes et enseignants, il est pertinent d'établir un lien entre les écrits réflexifs réalisés par les étudiantes et étudiants et l'acquisition de leurs compétences professionnelles. À ce sujet, le chercheur affirme que le portfolio est adopté comme « le dispositif permettant aux étudiantes et étudiants de poser un regard introspectif sur leur pratique et aux enseignantes et enseignants de vérifier l'acquisition des compétences par ces derniers ». Ainsi, Michaud (2012) identifie le portfolio comme un révélateur et un analyseur du processus de construction de l'identité professionnelle, dont l'indice réflexif est au cœur de l'outil.

Donc, le portfolio est perçu comme un outil qui permet aux étudiantes et étudiants de prendre de la distance avec leurs réalisations passées et de poser un regard critique sur leurs compétences et sur leur pratique professionnelle (Karsenti et Collin, 2012). Cette opinion est partagée aussi par Lacourse et Hensler (2008) qui affirment que le portfolio est un moyen utilisé au cours de la formation initiale pour contribuer au développement des compétences professionnelles chez les stagiaires. Ainsi, l'usage du portfolio fait partie des dispositifs susceptibles de stimuler ce développement à travers la pratique réflexive (Vanhulle, 2009). Lacourse et Hensler (2008) soutiennent aussi que l'élaboration du portfolio par les étudiantes et étudiants les amène à réaliser une production qui devrait témoigner de manière concrète de leur réflexion et de leur construction du savoir-enseigner. Ce dispositif vise à garder les étudiantes et étudiants en contact avec leurs apprentissages de l'enseignement et à les faire réfléchir sur leurs développements personnel et professionnel (Levesque et Boisvert, 2001). Dans le

portfolio, il y a aussi des commentaires sur le progrès et sur la motivation de l'étudiante et de l'étudiant qui illustrent leur progression dans leur démarche d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2006) En d'autres termes, le portfolio se construit à partir de réflexions émises par l'étudiante et l'étudiant à travers son cheminement.

2.3.4 Fonction sociale du portfolio

Utilisé pour sa fonction sociale, le portfolio demande aux apprenants d'échanger leur outil avec des pairs et avec les formateurs universitaires (Karsenti et Collin, 2012). Par cette fonction, des auteurs attribuent au portfolio le rôle de facilitateur de la collaboration entre les étudiantes et étudiants et leur professeur et entre les étudiants et étudiantes et leurs pairs (Karsenti et Collin, 2012; Gosselin et Martin, 2015). De plus, Karsenti et Collin (2012) affirment que pour partager avec d'autres personnes, il est plus facile de travailler en version électronique qu'en version papier. La fonction sociale du portfolio est expliquée aussi par Tardif (2006) qui souligne que l'outil exige de consacrer du temps de travail en classe et en dehors de la classe pour construire les sections. De plus, cette fonction nécessite de prévoir des rencontres entre l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant afin de discuter du contenu du dossier qui témoigne du développement des compétences. Selon Tardif (2006), « les formateurs doivent prévoir le nombre d'entretiens qu'ils tiendront [...], la durée de ces entretiens ainsi que le degré de préparation exigé de la part des élèves » (p. 287). Sur une longue période, sans une planification consciente de ces étapes, l'utilisation du portfolio peut s'affaiblir. Nous voyons donc la fonction sociale du portfolio comme la nécessité de collaborer entre les formateurs et les étudiantes et étudiants afin de construire un outil qui témoigne le mieux possible du développement des compétences professionnelles de ces derniers.

2.3.5 Fonction évaluative du portfolio

Utilisé pour sa fonction évaluative, le portfolio demande aux apprenants d'avoir une vision globale et contextualisée du développement des compétences professionnelles pendant leur formation (Gosselin et Martin, 2015; Karsenti et Collin, 2012; Tardif, 2006). Puisque le développement de la compétence professionnelle peut s'échelonner sur plusieurs sessions, la complexité d'évaluer les compétences impose aux étudiantes et étudiants de documenter leur progression. Dans sa description du *dossier d'évaluation*, Scallon (2004) définit la fonction d'évaluation du portfolio comme étant une « sélection par l'élève de ses meilleurs travaux, ou une sélection qui lui est imposée, à l'approche de la fin d'une période de formation » (p. 294). Scallon (2004) utilise l'expression « évaluer pour guider la progression » (p. 212) dans le but d'orienter les étudiantes et étudiants sur leur niveau de développement de compétence. Donc, le portfolio est un outil qui peut rassembler des travaux qui montrent la progression du développement des compétences professionnelles. Dans leur étude, Gregori-Giralt et Menéndez-Varela (2015) soulignent que si le portfolio est considéré comme un outil d'évaluation des apprentissages, il faut alors s'intéresser à son intégration et à son utilité dans la formation professionnelle. Dans le contexte d'évaluation des compétences professionnelles, Gosselin et Martin (2015, p. 340) affirment que « le but du portfolio est de développer une démarche d'évaluation formative, c'est-à-dire l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs », affirmation partagée par Stone (1998).

Selon Durand et Chouinard (2006), le portfolio a la fonction de démontrer la progression des apprentissages et d'évaluer le développement des compétences des étudiantes et étudiants en sélectionnant des travaux complexes. C'est l'étudiante ou l'étudiant qui choisit les travaux qui démontrent son niveau de développement de compétence, l'amenant ainsi à s'autoévaluer. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est alors de guider l'étudiante ou l'étudiant et de le soutenir pour atteindre la compétence. Le portfolio permet aussi aux étudiantes et étudiants de compiler leurs

commentaires, ceux de l'enseignante ou de l'enseignant et ceux de leurs pairs. Pour Tardif (2006), dans le cadre de l'évaluation des compétences, l'un des buts du dossier d'apprentissage consiste à documenter la construction progressive de la trajectoire de développement de chacune des compétences.

À partir des informations exposées dans les paragraphes précédents, nous pouvons considérer l'existence d'une pluralité de fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles au cours de la formation initiale à l'enseignement. Elles peuvent être regroupées en quatre fonctions principales : une fonction de présentation, une fonction de réflexion, une fonction sociale et une fonction évaluative. Karsenti et Collin (2012) expliquent que ces fonctions peuvent être combinées suivant les choix pédagogiques de chaque programme de formation et les possibilités de chaque type de portfolio. Par exemple, certains programmes ne tiennent pas compte de la fonction de présentation parce qu'ils pensent que cette fonction concerne la période suivant la certification du futur enseignant. Par ailleurs, d'autres programmes, à la dernière année de la formation, mettent en place un portfolio de présentation visant l'entrée sur le marché du travail.

2.4 Utilisation du portfolio en formation initiale à l'enseignement

Le tableau 2.3 est emprunté à Karsenti et Collin (2012) et illustre quelques variables qui expliquent l'utilisation pédagogique du portfolio en formation initiale à l'enseignement comme soutien au développement des compétences professionnelles des futures enseignantes et futurs enseignants.

Tableau 2.3. Pluralité de l'utilisation pédagogique du portfolio pour soutenir le développement des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement

Variables	Caractéristiques	
Valeur académique du portfolio	Évalué spécifiquement	Évaluation globale
Intégration temporelle	Période globale	Période spécifique
Espace d'utilisation	Transdisciplinaire	Attaché à une discipline particulière
Structuration	Structure prédéterminée et fixe	Structure personnelle et évolutive
Accompagnement	Accompagnement humain	Accompagnement instrumental
Nombre	Utilisation collective	Utilisation individuelle

Pour la première variable (valeur pédagogique du portfolio), les auteurs affirment qu'elle varie d'un programme à l'autre. Par exemple, dans un programme, le portfolio fait l'objet d'une évaluation pour obtenir un crédit par trimestre, tandis que d'autres programmes incluent le portfolio dans l'évaluation commune à d'autres activités de formation (stage, cours dans lequel était exploité le portfolio numérique). Quant à l'intégration spatiotemporelle (lignes 2 et 3 du tableau 2.3), certains programmes choisissent d'utiliser le portfolio de façon transdisciplinaire et sur des durées relativement longues (par exemple, pour toute la durée de la formation); d'autres préfèrent l'employer sur des périodes plus courtes (par exemple, pendant les stages ou dans le cadre des cours sur l'intégration pédagogique des TIC). Pour ce qui est de la variable de la structuration, le portfolio fait parfois l'objet d'une structure prédéterminée par les formateurs qui reste fixe tout au long de l'utilisation du portfolio par étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Pour cette variable, Karsenti et Collin (2012) expliquent que les formateurs élaborent une structure du portfolio en fonction de leur intention pédagogique et la présentent aux étudiantes et étudiants en

formation initiale à l'enseignement pour que ces derniers la suivent. Par contre, d'autres programmes ne proposent pas de structure particulière aux étudiantes et étudiants ou n'offrent qu'une structure minimale qui doit être développée par la suite. Dans ce cas, la structuration du portfolio est entendue comme une expression de leur développement des compétences professionnelles singulières.

L'accompagnement est une autre variable présentée dans le tableau 2.3. Elle vise l'accompagnement humain dans la constitution du portfolio par les formateurs universitaires ou par les superviseurs de stage. Cette variable peut aussi viser l'accompagnement instrumental au moyen d'outils comme des fiches d'autoévaluation.

Une autre variable du portfolio soutenant le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement décrite par Karsenti et Collin (2012) est le nombre de personnes intervenant dans l'utilisation de l'outil. Ces chercheurs soutiennent que l'utilisation du portfolio peut être collective ou individuelle, propre aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. De plus, l'étudiante et l'étudiant peuvent être accompagnés d'une enseignante ou d'un enseignant.

Avec ces éléments du portfolio présentés par Karsenti et Collin (2012), nous obtenons un aperçu de la pluralité de son utilisation pédagogique pour soutenir le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

La présentation des fonctions du portfolio et de son utilisation pour soutenir le développement des compétences professionnelles en enseignement a permis à Karsenti et Collin (2012) de soulever une limite de leur étude, celle d'approfondir la compréhension de l'apport du portfolio dans la formation initiale. Il serait intéressant d'entreprendre des recherches empiriques sur ce sujet, c'est-à-dire sur la perception des

étudiants et des étudiantes en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour soutenir le développement de leurs compétences professionnelles.

2.5 Enseigner les fonctionnalités et l'usage du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Dans la mise en œuvre formations s'appuyant sur un référentiel de compétences, un des défis partagés par les chercheurs et les formateurs est celui de la mise en place de dispositifs d'évaluation des performances complexes. Ces dispositifs ce veulent être valides, fiables, faisables et capables de nous informer sur le développement des compétences professionnelles à l'enseignement chez les personnes en formation. Ainsi, pour soutenir l'exercice d'évaluation à long terme, il devient nécessaire de développer un outil en cohérence avec le principe de continuité des apprentissages (Tardif, 2006). Ce même chercheur indique que c'est le dossier d'apprentissage qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant et à l'enseignante ou à l'enseignant de cerner les apprentissages et les liens entre eux, de prendre conscience des points forts et des points à améliorer, d'évaluer le degré d'engagement dans la profession que l'étudiant envisage d'exercer, de mieux arrimer la formation théorique et la formation pratique. Minier (2006) affirme que ce dossier est bâti à partir d'un portfolio de développement professionnel où sont colligés les travaux réalisés, les rapports de stage, le journal de bord tenu lors de certaines activités en salle de classe ou en milieux scolaires, des autoévaluations, des évaluations conjointes et, finalement, le rapport synthèse de fin d'études. Le dossier doit refléter la démarche d'intégration des diverses composantes liées aux compétences développées en cours de route.

Une étude effectuée par Siampou et Komis (2011) avait pour objectif d'explorer les perceptions des étudiantes et étudiants à propos de l'utilité du portfolio dans la

formation initiale et de proposer une intervention didactique pour enseigner leurs fonctionnalités et leurs usages dans un contexte d'enseignement universitaire des futures enseignantes et futurs enseignants. Les résultats de cette étude montrent que le portfolio favorise l'apprentissage et l'autoévaluation des compétences professionnelles.

Siampou et Komis (2011) ont constaté que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement considèrent le portfolio numérique comme un soutien à l'apprentissage et comme un outil pour communiquer avec leurs collègues. Ainsi, le bénéfice que les étudiantes et étudiants ont soulevé après l'utilisation du portfolio est que cet outil permet de démontrer le développement de leurs compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement. Ces résultats viennent confirmer à la fois les fonctions sociales, de présentation, réflexive et évaluative du portfolio que Karsenti et Collin (2012) décrivent dans leur étude. Pour les étudiantes et étudiants, il existe deux raisons principales pour utiliser le portfolio : l'organisation des travaux et la possibilité de réfléchir à l'aide des commentaires des collègues (*Ibid*, 2012). Ici encore, on voit un lien avec la fonction réflexive du portfolio décrite précédemment. En ce qui concerne leur vie professionnelle, les étudiantes et étudiants croient que le portfolio est un moyen de communication, qu'il favorise l'enseignement en plus de soutenir l'évaluation des élèves.

2.6 Synthèse

Les travaux présentés dans ce chapitre permettent de raffiner la question de recherche de notre étude, soit étudier l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles ainsi que l'investissement dans l'élaboration de l'outil des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

La recherche de Karsenti et Collin (2012) identifie quatre fonctions du portfolio ainsi que l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Diverses constituantes y sont identifiées. Entre autres, la conceptualisation du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Cette constituante gagnerait à être étudiée plus à fond au moyen de recherches empiriques afin d'approfondir la compréhension de l'apport de l'outil au développement des compétences professionnelles.

La recherche de Siampou et Komis (2011) est complémentaire à la première, parce qu'elle est de nature empirique et qu'elle s'est intéressée aux perceptions des étudiants et étudiantes envers le portfolio afin de voir son utilité dans un contexte de formation initiale des enseignantes et enseignants. Toutefois, l'étude montre que seulement un tiers des étudiantes et étudiants affirme vouloir continuer à y ajouter du contenu après le cours crédité, les autres n'ayant pas été convaincus de cette nécessité. Aussi, les auteures soulèvent un manque de familiarisation avec l'outil vu qu'il a été construit pendant la deuxième année de formation et pendant seulement un cours obligatoire. D'autres recherches montrent de faibles résultats quant à l'utilité du portfolio qui facilite la collaboration entre les pairs (Tur et Marin, 2015) et des attitudes positives des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio dans l'apprentissage par problèmes (Liu, Liao et Tan, 2009).

2.7 Objectifs spécifiques

Dans le but d'établir un portrait de la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles, nous avons pris en considération les limites des études

de Karsenti et Collin (2012) et de Siampou et Komis (2011). Ainsi, dans leur étude, Karsenti et Collin (2012) soulèvent le besoin de mener des études empiriques sur l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement, besoin soulevé dès 1998 par Stone. Siampou et Komis (2011) soulignent un problème important concernant la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio, problème qui tient de la courte période de la familiarisation et de l'utilisation de l'outil étant donné que seulement un tiers des étudiantes et étudiants a affirmé ne pas vouloir ajouter de contenu dans leur portfolio après le cours obligatoire. Malgré tout, il existe des universités où les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement utilisent le portfolio tout au long de leur formation. Compte tenu de ce qui précède, nous proposons les deux objectifs spécifiques de notre recherche :

- a) Identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.
- b) Déterminer les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et leur investissement.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Ce chapitre décrit la méthodologie adoptée pour notre étude afin de répondre à nos objectifs spécifiques : 1) identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement; 2) déterminer les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et leur investissement. En premier lieu, nous décrirons la population, l'échantillon des sujets et la méthode d'échantillonnage retenue. En second lieu, les instruments qui ont été utilisés sont présentés incluant l'analyse de fidélité de l'instrument. En troisième lieu, le déroulement de la recherche est abordé. Ce chapitre se termine avec la présentation de la méthode d'analyse des résultats et les considérations éthiques au regard de ce mémoire de recherche.

3.2 Sélection des participantes et des participants

Aux fins de notre étude, la population visée est celle des étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement du Québec, inscrits dans des programmes où ils doivent développer les compétences professionnelles décrites dans le guide de la formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). En 2018, 12 universités répondaient à ces critères, soit neuf sont francophones et trois sont anglophones (Desjardins et Dezutter, 2009). Dans 10 de ces universités, au moins un programme de formation à l'enseignement utilisait le portfolio dans la formation initiale des enseignantes et enseignants.

L'échantillon pour la présente recherche est constitué d'environ 200 étudiantes et étudiants de deux de ces programmes de formation initiale à l'enseignement utilisant le portfolio. Selon une stratégie d'échantillonnage par grappes à niveaux multiples (Huot, 2003), ces étudiantes et étudiants sont choisis de la manière suivante : deux établissements universitaires francophones sous la juridiction du ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pris au hasard parmi les dix universités qui utilisent le portfolio dans la formation à l'enseignement. Dans chacun des deux établissements, un programme de formation à l'enseignement utilisant le portfolio a été choisi au hasard, pour finalement retenir un programme en enseignement secondaire et un programme en enseignement préscolaire et primaire. Pour la présentation des résultats de la présente recherche et pour préserver l'anonymat, nous référerons à ces deux programmes comme étant le programme A et le programme B.

Pour rejoindre le maximum de répondants, un cours obligatoire offert en dernière année a été choisi dans chacun des deux programmes. Les étudiantes et étudiants de ces groupes constituent l'échantillon ciblé pour notre recherche.

En choisissant des étudiantes et étudiants terminant leur dernière année de scolarité, nous nous sommes assurés de questionner des étudiantes et étudiants ayant complété les quatre stages en milieu scolaire et sur le point d'obtenir leur diplôme. Ils ont donc développé vraisemblablement les compétences de base nécessaires à l'enseignement. Ils ont été plus à l'aise d'exprimer leurs perceptions quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles étant donné qu'ils étaient en fin de formation. Les étudiantes et étudiants participant au projet de recherche ont lu et accepté le formulaire de consentement. Leur participation a donc été faite sur une base volontaire.

Après compilation, le nombre de participants est de 194 étudiants de 4^e année en formation initiale à l'enseignement au Québec en 2018, répartis dans deux programmes : le programme A et le programme B, les deux programmes étant offerts dans deux universités francophones. La répartition des répondantes et des répondants selon le programme, l'année d'étude et le dernier stage complété est détaillée aux tableaux 3.1, 3.2 et 3.3. On peut remarquer une différence quant au nombre d'étudiantes ou d'étudiants qui ont participé dans les deux programmes : le programme A (n = 64 soit 33 %) et le programme B (n =130, soit 67 %).

De ces étudiantes ou étudiants, 192, soit 99 %, affirment être en 4^e année de formation, et 193, soit 99,5 % disent avoir fini le 4^e stage. Il y a des données manquantes : 2 étudiantes ou étudiants pour l'année de formation à l'enseignement soit 1 % et 1 étudiante ou étudiant pour le stage complété, soit 0,5 %.

Tableau 3.1 Programmes participants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
A	64	33,0	33,0	33,0
B	130	67,0	67,0	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Tableau 3.2. L'année de formation des étudiantes et étudiants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Manquant	2	1,0	1,0	1,0
4 ^e année	192	99,0	99,0	100,0
Total	194	100,0	100,0	

Tableau 3.3. Le dernier stage complété (ou sur le point d'être complété)

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Manquant	1	0,5	0,5	0,5
Stage IV	193	99,5	99,5	100,0
Total	194	100,0	100,0	

3.3 Instruments

Dans cette section, il sera question des outils utilisés pour la collecte des données. D'abord, nous présentons le questionnaire utilisé pour l'entrevue avec les responsables du portfolio suivi du questionnaire utilisé pour les étudiantes et étudiants.

3.3.1 Entrevues

Afin de répondre à nos objectifs de recherche qui sont a) d'identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ainsi que b) de déterminer quelles sont les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et quel est leur investissement, un questionnaire a été administré aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

D'abord, pour mieux cerner l'utilité et les fonctions du portfolio dans la formation initiale des enseignantes et enseignants, une entrevue, en présence, de type semi-structuré a été menée auprès des responsables de l'élaboration du portfolio de chaque programme qui ont accepté de participer à notre étude. Le guide d'entrevue est présenté à l'annexe A. Il contient essentiellement des questions ouvertes afin que l'interviewé puisse répondre dans ses propres mots et volontairement (Lessard-Hébert, Boutin, et Goyette, 1997)). L'interviewé était libre d'exprimer ses propos.

3.3.2 Questionnaire aux étudiantes et étudiants

Le questionnaire utilisé auprès des étudiantes et des étudiants a été construit en nous inspirant de deux questionnaires : celui de Tur et Marin (2015) et celui de Liu, Liao et Tan (2009) qui ont eu comme objectif d'étudier les attitudes des étudiantes et étudiants quant à l'utilité (Tur et Marin, 2015) et à l'usage (Liu, Liao et Tan, 2009) du portfolio pendant leur formation initiale.

L'instrument touche les intérêts concernant la question de recherche parce que ses items reflètent les fonctions et les éléments du portfolio présentés par Karsenti et Collin (2012). Puisque le questionnaire utilisé dans notre recherche s'inspire des items développés par Tur et Marin (2015), les résultats à ces questionnaires sont partiellement comparés à ceux obtenus par les auteurs qui constatent que les étudiantes et étudiants ont des attitudes positives envers l'utilité du portfolio pour le développement de la réflexivité.

Un prétest a été effectué pour s'assurer du temps d'administration et de la compréhension des questions et des réponses auprès des étudiantes et étudiants en formation initiale, mais qui ne seront pas les participants de notre étude.

Après le prétest, avec le directeur de recherche, nous avons assuré la saisie des réponses. Le temps d'administration du questionnaire de notre étude a été de 20 minutes. Les réponses ont été fournies directement sur le questionnaire papier, permettant d'obtenir des réponses courtes ou plus longues. Pour les étudiantes et étudiants du même programme qui ont voulu participer à l'étude, mais qui n'ont pas eu le temps de répondre au questionnaire papier, un lien électronique a été fourni afin de pouvoir participer. Le détail des items associés au questionnaire est présenté à l'annexe B.

Le questionnaire proposé aux étudiantes et étudiants contient six sections. La première

section comprend des questions concernant le contexte de réalisation du portfolio, comme l'année de formation et le dernier stage complété par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement. La deuxième section nous a permis d'obtenir des données sur les modalités d'élaboration et d'utilisation du portfolio des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement et sur l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles. La troisième et la quatrième section contiennent des questions sur leur perception quant à l'utilité du portfolio durant leur formation. Dans la cinquième section du questionnaire, nous voulons savoir quelle était la motivation des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement d'utiliser le portfolio durant la réalisation, lors de la présentation et après la présentation de l'outil. Notre questionnaire se termine avec la sixième section qui contient une question ouverte sur les avantages liés à la réalisation du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

Ensuite, une analyse de cohérence interne a été effectuée après la cueillette de données afin de vérifier l'adéquation de l'échelle de mesure de la perception de l'utilité du portfolio.

Tableau 3.4 Fiabilité du questionnaire

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
0,942	0,842	9

Ici, l'alpha de Cronbach calculé est de 0,94, ce qui dépasse le seuil habituellement admis de 0,70, montrant une cohérence entre les réponses aux différents items du questionnaire.

3.3.3 Opérationnalisation

La perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio est mesurée par les 20 questions issues du questionnaire contextuel qui réfèrent aux fonctions du portfolio établies dans le modèle proposé par Karsenti et Collin (2012), la motivation dans l'élaboration du portfolio, l'utilisation du portfolio par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Les questions 10,13 et 14 utilisent une échelle de Likert à quatre points de *Pas du tout en accord* à *Tout à fait d'accord*.

3.4 Déroulement de la collecte des données

Une lettre d'invitation à participer au projet de recherche a été acheminée au directeur de chaque programme retenu pour notre étude. Cette lettre s'accompagnait d'une description du projet de recherche et de ses objectifs. Les directeurs des programmes étaient alors invités à participer au projet de manière volontaire. Après avoir accepté et après avoir sélectionné au hasard les groupes-classes des étudiantes et étudiants de 4^e année, une période d'une demi-heure a été déterminée à l'intérieur de la session afin d'administrer le questionnaire. Une entrevue a d'abord été menée, sur une base volontaire, auprès des responsables de l'élaboration du portfolio de chaque programme. L'entrevue comportait des questions ouvertes sur le rôle de l'outil dans la formation initiale des enseignantes et enseignants dans leur programme. Environ 20 minutes leur ont été allouées pour l'entrevue.

C'est l'étudiante-chercheuse qui s'est présentée devant la personne responsable du portfolio et le groupe-classe pour effectuer l'entrevue et pour l'administration du questionnaire. Le formulaire de consentement a été signé avant le début de l'entrevue

et avant l'administration du questionnaire. Premièrement, dans la salle de classe, l'étudiante-chercheuse a expliqué aux étudiants et étudiantes en quoi consistait le projet de recherche. Ils étaient libres de participer, mais ceux qui ont refusé sont demeurés dans le local de classe pendant que les autres étudiantes et étudiants ont rempli le questionnaire. Ensuite, le questionnaire a été administré et 30 minutes ont été allouées au maximum pour leur permettre d'y répondre. L'étudiante-chercheuse a récupéré elle-même les copies du questionnaire et des feuilles-réponses, puis a remercié les étudiantes et étudiants ainsi que le professeur présent pour leur coopération.

3.5 Méthode d'analyse des données

D'abord, dans le but d'atteindre un des objectifs de notre étude, soit d'identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement, une analyse de type qualitative, plus spécifiquement de contenu, a été effectuée. Pour ce faire, les données recueillies lors de l'entrevue semi-structurée auprès des responsables d'élaboration du portfolio de chaque programme ont été démantelées par encodage (Yin, 2011). Ce processus consiste à classer les données en catégories pour mettre en évidence des aspects pertinents permettant d'enrichir la compréhension sur un sujet ou un questionnement. Les catégories choisies ont été élaborées en concordance avec les sections du questionnaire des étudiantes et étudiants pour pouvoir les comparer aux résultats des données recueillies auprès des étudiantes et étudiants.

Puis, des statistiques descriptives (fréquences, moyennes et écarts-types) ont été calculées à chacun des items du questionnaire des étudiantes et étudiants pour connaître la distribution de probabilité de chacune des variables du questionnaire.

Enfin, une analyse de comparaison des moyennes du programme A avec le programme B a été effectuée (Howell, 2008) dans le but d'atteindre notre objectif de recherche et de voir quelle est la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio comme outil de développement de leurs compétences professionnelles.

Nous avons réalisé des comparaisons sur les perceptions des étudiantes et étudiants selon les caractéristiques de l'échantillon, par exemple : les modalités de réalisation du portfolio et le programme (primaire ou secondaire). À cette fin, l'analyse de variance ANOVA a été effectuée, qui est statistiquement significative au seuil de 0,05. Enfin, des comparaisons multiples comme le test-t de Bonferroni (Howell, 2008) ont été appliquées parce que plusieurs moyennes sont comparées simultanément. Cela nous a permis de faire une comparaison entre les deux programmes en ce qui concerne le lien entre le portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et étudiants. Cette comparaison établit les différences et la ressemblance entre deux différentes modalités d'utilisation du portfolio.

3.6 Considérations éthiques

Les établissements d'enseignement supérieur retenus pour notre étude ainsi que les responsables du portfolio et les étudiantes et étudiants ont participé de manière volontaire à la présente recherche. Les résultats sont aussi non nominatifs, tant au regard de l'établissement qu'au regard des étudiantes et étudiants. Les entrevues ont eu lieu au mois de mars 2018 et se sont déroulées sur le lieu de travail de chaque responsable du portfolio. Après avoir clairement informé les participants des objectifs, du déroulement, des inconvénients et des risques potentiels du projet de recherche, des lettres de consentement de participation ont été signées par les responsables du

portfolio (M.F. Fortin et J. Gagnon, 2016). De plus, ce mémoire est fondé sur le respect de la dignité humaine. Ce principe s'exprime par les trois principes directeurs suivants : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (*Ibid*).

Pour expliquer ce principe, nous voulons faire quelques précisions. Le respect des personnes est fait quand la participante et la participante à la liberté participer volontairement à l'étude. Donc, les participantes et les participants ont obtenu l'information essentielle sur les objectifs de l'étude, de ses avantages possibles et de risques potentiels. Dans notre recherche nous en avons informé les participantes et les participants et ils ont bien compris ce à quoi ils s'engagent. Pour ce qui est de la préoccupation pour le bien-être des participantes et des participants, nous avons assuré le droit de conserver l'anonymat ainsi les données recueillies demeureront confidentielles. Concernant le principe de la justice, nous avons recruté les participantes et les participants en tenant compte de la problématique de notre recherche et non pas des questions de convenance. Ainsi, la participation a été établie selon les critères d'inclusion à partir de la question de recherche (*Ibid*).

Bref, l'administration du questionnaire a eu lieu au mois d'avril 2018 à l'intérieur d'un cours, après le dernier stage. Une courte description de l'étude a été faite par l'étudiante-chercheuse avant de commencer à répondre au questionnaire. Les participants ont été informés que leur participation était volontaire.

Les participantes et participants ont été aussi clairement informés que les résultats de ce projet de recherche leur seront communiqués lorsque toutes les étapes auront été réalisées. À cet effet, une présentation des résultats sera réalisée oralement auprès des professeurs, de la direction du programme, des responsables du portfolio et des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement après que le mémoire sera validé par l'évaluation des membres du jury.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les analyses des données recueillies après l'administration d'un questionnaire aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ainsi que des propos obtenus après une entrevue réalisée avec deux responsables du portfolio de deux programmes de formation à l'enseignement. Nous présentons ces analyses afin de répondre à nos objectifs spécifiques : a) identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement; b) déterminer quelles sont les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et quel est leur investissement.

D'abord, nous présenterons le portrait général de l'utilisation du portfolio dans les deux programmes choisis afin de voir son rôle et son utilité dans la formation initiale des enseignantes et enseignants selon les deux responsables d'élaboration du portfolio. Puis, nous présentons une analyse descriptive des données obtenues pour les variables les plus pertinentes du questionnaire administré aux étudiantes et étudiants en

formation initiale à l'enseignement. Il importe de rappeler que les questions pour les entrevues ont été construites en lien avec les sections du questionnaire administré aux étudiantes et étudiants.

Par la suite, une comparaison entre les deux programmes est réalisée en ce qui concerne le lien entre le portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et étudiants. Cette comparaison établit les différences et la ressemblance entre deux différentes modalités d'utilisation du portfolio. Nous présentons ensuite le niveau de motivation des étudiantes et étudiants à réaliser le portfolio en lien avec le nombre d'heures allouées à son élaboration et en lien avec les programmes participants.

Finalement, nous présenterons une synthèse du portrait des entretiens avec les deux responsables du portfolio et les résultats des données des questionnaires administrés aux étudiantes et étudiants afin de décrire les relations et tendances émergentes. Pour ce faire, nous utiliserons les catégories dégagées dans les entrevues avec les deux responsables du portfolio et les résultats des données recueillies auprès des étudiantes et étudiants.

4.2 Description de l'utilisation du portfolio dans le programme A et dans le programme B obtenue à partir des entrevues avec les responsables du portfolio

Avant de répondre à un de nos objectifs de recherche qui est de déterminer la perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles, des entrevues semi-dirigées avec deux responsables du portfolio ont été effectuées. Le but des entrevues semi-dirigées avec les responsables du portfolio a été de pouvoir déterminer le rôle du portfolio dans la formation à l'enseignement.

4.2.1 Fonctions du portfolio pour les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Dans les deux programmes, l'élaboration du portfolio débute dès la première année d'étude et se poursuit tout au long de la formation. Cependant, il existe une petite différence entre les deux programmes. Dans le programme A, le portfolio est travaillé durant chaque stage de la formation, un stage par année d'étude, alors que dans le programme B, il est obligatoirement travaillé dans deux cours crédités, l'un, en première année de formation et l'autre, en dernière.

À la question « Pourquoi le portfolio est mis en place dans votre programme? », les responsables ont répondu qu'à la base, l'intégration du portfolio dans leur programme devait permettre le développement des douze compétences professionnelles. Ainsi, le responsable du portfolio du programme A a affirmé qu'

On a choisi la façon d'organiser du portfolio autour des douze compétences professionnelles, qu'on l'accompagne autour de la réflexion du développement professionnel des douze compétences... C'est pour cela qu'il est encore là... Si ce n'était pas le portfolio, il faudrait un autre outil qui permet cet élément-là, puis le portfolio est un outil qui me semble mieux actuellement [...]

Concernant la question sur les fonctions du portfolio dans le programme, les responsables ont mentionné que c'est un outil d'apprentissage dans la formation. Ils ont aussi tous deux indiqué que le portfolio exerce une fonction de collaboration avec les pairs. Le responsable du portfolio du programme B a précisé que la principale fonction du portfolio dans leur programme est celle du développement professionnel.

« C'est vraiment de s'approprier les compétences professionnelles... C'est vraiment pour accompagner la progression de développement des compétences professionnelles. Nous croyons que le portfolio pourrait vraiment être l'outil qui permet aux étudiants d'avoir des traces à différents

moments de son parcours de sa formation et qui pourrait justement au bout être témoin de cette évolution de ses compétences ».

Donc, dans les deux programmes, le portfolio est bâti autour des douze compétences professionnelles présentées dans le référentiel du MEQ (2001). La différence, comme nous l'avons déjà précisé, est que dans le programme A, le portfolio est travaillé dès la première année pendant les quatre stages, tandis que dans le programme B, le portfolio est travaillé dans deux cours crédités, un cours en première et un deuxième cours en quatrième année. De plus, pour ce dernier programme, le portfolio peut être travaillé dans d'autres cours ou dans les stages, mais ce n'est pas une exigence. Le responsable affirme alors que :

« Pour les deux cours de portfolio, il y a des exigences académiques. Pour les autres cours, cela dépend des professeurs qui demandent de déposer un travail qu'ils ont déjà fait; un autre va demander de déposer un texte directement dans le portfolio et le professeur va le corriger dans le portfolio. Cela prend vraiment toutes sortes de formes; il n'y a pas des lignes directrices qui font que tout le monde fait le portfolio de la même façon. »

4.2.2 Investissement et la motivation des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement dans l'élaboration du portfolio

Les réponses des responsables du portfolio des deux programmes ont été un peu différentes en ce qui concerne l'investissement des étudiantes et étudiants dans l'élaboration du portfolio. Pour le programme A, dans lequel le portfolio est intégré dans les stages, le responsable a mentionné que la motivation des étudiantes et étudiants est influencée par le volet professionnel d'intégration du portfolio dans la formation. Le responsable du portfolio du programme A soutient que certaines étudiantes et certains étudiants affirment qu'au début, ils n'appréciaient pas l'élaboration du portfolio, mais qu'à la fin de leur formation, en constatant leur parcours, ils assuraient

qu'ils l'utiliseraient dans leur recherche d'emploi. Par ailleurs, le responsable du portfolio du programme B, où le portfolio est l'essentiel d'un ou de plusieurs cours crédités, a mentionné que l'investissement de l'étudiante et de l'étudiant dans l'élaboration du portfolio dépendait des cohortes, de ce qui s'est dit auparavant et de l'influence des autres. Aussi, le fait que l'élaboration du portfolio commence dès la première année agit sur le plan de leur implication et de leur investissement : « si c'est bien parti au début, les étudiants, la majorité d'entre eux, s'engagent bien; ils font vraiment ce qu'on leur demande » (Responsable de l'élaboration du portfolio du programme B).

4.2.3 Évaluation du portfolio des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Les entretiens touchaient aussi une question sur les modalités d'évaluation du portfolio et les réponses ont aussi été différentes. Par exemple, dans le programme A, le portfolio n'est pas évalué tel quel. Plus précisément, après le dernier stage, les étudiantes et étudiants sont invités à démontrer le développement de leurs compétences professionnelles. Lors de cette présentation, chaque étudiante ou étudiant présente son stage à un jury à l'aide du portfolio. À la fin de la présentation, les membres du jury posent des questions sur ce que l'étudiante ou l'étudiant a présenté dans le but de comprendre le niveau de développement des compétences professionnelles. Ce n'est donc pas une évaluation directe du portfolio, mais :

« Ils présentent leur portfolio et il est évalué sur la façon de se défendre, sur des questions à partir de leur portfolio... le portfolio n'est pas évalué directement, mais il y a la réflexion qui s'y dégage de cet outil qui est évaluée [...] »

Dans le programme B, le portfolio est évalué tel quel, parce qu'il constitue un travail essentiel dans le cadre de deux cours crédités. Il y a d'autres cours où le portfolio est utilisé, mais de façon volontaire de la part des professeurs. Dans les deux cours crédités où l'élaboration du portfolio est obligatoire, il y a un certain nombre de travaux que l'étudiante et l'étudiant doivent inclure. Parallèlement, ces derniers sont libres d'inclure d'autres travaux pendant toute leur formation. Quant à l'évaluation du portfolio, le responsable a affirmé que :

« [...] les étudiants doivent faire une page de présentation; ils doivent choisir une métaphore avec un texte qui va ressortir leur valeur; cela, est évalué. Ils font aussi une évaluation par les pairs, c'est-à-dire qu'ils évaluent le portfolio de leur collègue; là, ils trouvent différents textes et ils doivent évaluer cela et à la fin, nous les enseignants, nous faisons l'évaluation en fonction de nos attentes et de nos exigences. Nous avons une grille d'évaluation qui permet d'évaluer le portfolio. »

4.3 Présentation des répondants au questionnaire destiné aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

4.3.1 Caractéristiques d'utilisation du portfolio dans les deux programmes participants

Dans les analyses qui suivent, nous présentons des modalités de réalisation du portfolio dans la formation initiale à l'enseignement pour les deux programmes choisis. Ces résultats aident à comprendre l'expérience des étudiantes et étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement avec le portfolio.

Tableau 4.1 Expérience d'utilisation du portfolio

	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui, dans le contexte scolaire (par exemple, au cégep)	13	6,7
Oui, dans le contexte du travail	1	0,5
Non, il s'agit de ma première expérience avec un portfolio	178	91,8
Total	194	100,0

Le tableau 4.1 nous donne un aperçu de l'expérience des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement du portfolio. Des 194 participantes et participants, 178 (91,8 %) n'ont jamais utilisé le portfolio avant la formation à l'enseignement, 13 étudiantes et étudiants (6,7 %) disent l'avoir utilisé dans un autre contexte scolaire (par exemple, au cégep) et 1 étudiante ou étudiant (0,5 %) l'a utilisé dans un contexte du travail. Il y a des données manquantes : 2 participantes et participants (1,0 %) n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 4.2. Le format du portfolio réalisé dans le contexte de la formation à l'enseignement

	Fréquence	Pourcentage (%)
Manquant	1	0,5
Format papier	1	0,5
Format électronique	192	99,0
Total	194	100,0

Le format du portfolio utilisé par les étudiants et étudiantes en formation initiale à l'enseignement est représenté au tableau 4.2. Des 194 participantes et participants, 192 (99 %) disent avoir utilisé le format électronique, 1 étudiante ou étudiant a utilisé le format papier (0,5 %) et il y a 1 donnée manquante (0,5 %).

4.3.2 Lien entre l'utilité du portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Dans notre étude, nous avons cherché le lien entre l'utilité du portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les participants dans le but de voir si l'intégration du portfolio dans le programme influe sur leurs perceptions quant à l'utilité de l'outil. Les résultats sont présentés au tableau 4.3.

Tableau 4.3 Comparaison des deux programmes participants en ce qui concerne le lien entre l'utilité portfolio et le programme dans lequel sont inscrits les étudiantes et les étudiants

	Site de collecte				TOTAL (A et B)	
	A		B		N	%
	N	(%)	N	(%)		
Le portfolio :						
Constitue l'essentiel d'un cours crédité	2	3,1	33	25,4	35	18,0
Constitue une partie d'un cours crédité	3	4,7	4	3,1	7	3,6
Constitue plusieurs cours crédités	0	0,0	17	13,1	17	8,8
Est utilisé dans un ou plusieurs stages	30	46,9	0	0,0	30	15,5
Est utilisé dans un ou plusieurs cours crédités et dans un ou plusieurs stages	29	45,3	74	56,9	103	53,1
Est une activité indépendante, non créditée	0	0,0	0	0,0	0	0

Le tableau 4.3 présente une comparaison des résultats entre les deux programmes participants pour ce qui est du lien entre le programme de formation et les modalités d'élaboration du portfolio. Nous savons que pour le responsable du portfolio du programme B, le portfolio est utilisé dans un ou plusieurs cours crédités et dans un ou plusieurs stages et que pour celui du programme A, il est utilisé dans un ou plusieurs stages.

Les résultats présentés au tableau 4.3 nous permettent de constater que les réponses des responsables du portfolio correspondent avec celles des étudiantes et étudiants à la question concernant le lien entre l'utilité portfolio et leur programme de formation. Ainsi, 74 des participants (56,9 %) du programme B soutiennent que le portfolio est utilisé dans un ou plusieurs cours crédités et dans un ou plusieurs stages, ce qui

correspond à la réponse du responsable du portfolio du programme B. De la même façon, 30 des étudiants (46,9 %) du programme A prétendent qu'il est utilisé dans un ou plusieurs stages, ce qui correspond à la réponse du responsable du portfolio du programme A. Toutefois, il est important de noter que 29 étudiantes et étudiants (45,3 %) du programme A ont répondu que le portfolio est utilisé dans un ou plusieurs cours crédités et dans un ou plusieurs stages, ce qui correspond à la réponse donnée par le responsable du portfolio de ce programme.

4.4 Présentation des résultats pouvant répondre à nos objectifs de recherche

Dans cette section, des analyses qui répondent à nos objectifs de recherche sont représentées. Comme nous l'avons déjà mentionné, les objectifs de notre recherche sont les suivants : identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ainsi que déterminer les perceptions des étudiantes et étudiants de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et leur investissement.

4.4.1 Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant aux fonctions du portfolio

Dans cette section, nous présentons des données concernant les fonctions du portfolio dans la formation à l'enseignement obtenues à la question « À quoi sert le portfolio utilisé dans le contexte de votre formation à l'enseignement? »

Tableau 4.4 Fonction de présentation du portfolio

	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Tout à fait en accord	33	17,0
En accord	110	56,7
En désaccord	26	13,4
Pas du tout en accord	24	12,4
Total	194	100,0

Un regard sur le tableau 4.4 nous donne un aperçu des résultats obtenus quant à la fonction de présentation attribuée au portfolio. Nous pouvons constater que pour cette fonction, 33 participantes et participants (17,0 %) ont été « Tout à fait en accord » et que 110 participantes et participants (56,7 %) ont été « En accord » pour dire que le portfolio leur permet de documenter la progression et les apprentissages réalisés dans la formation. À l’opposé, 26 participantes et participants (13,4 %) ont été « En désaccord » et 24 participantes et participants (12,4 %) étaient « Pas du tout en accord ».

Tableau 4.5 Fonction du développement professionnel

	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Tout à fait en accord	10	5,2
En accord	42	21,6
En désaccord	56	28,9
Pas du tout en accord	86	44,3
Total	194	100

Le tableau 4.5 illustre les résultats quant à la fonction du développement professionnel du portfolio. Nous constatons que 86 participantes et participants (44,3 %) sont « Pas

du tout en accord », que 56 participantes et participants (28,9 %) sont « En désaccord » avec cette fonction du portfolio, tandis que 10 participantes et participants (5,2 %) sont « Tout à fait en accord » et que 42 participantes et participants (21,6 %) sont « En accord ».

Tableau 4.6 Fonction d'évaluation du portfolio

	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Tout à fait en accord	27	13,9
En accord	102	52,6
En désaccord	41	21,1
Pas du tout en accord	24	12,4
Total	194	100,0

En consultant le tableau 4.6, il est possible de constater que 102 participantes et participants (52,6 %) sont « En accord » et que 27 participantes et participants (13,9 %) sont « Tout à fait en accord » sur le fait que le portfolio leur permet de déterminer les acquis réalisés durant la formation et les stages. Pour le même énoncé, 41 participantes et participants (21,1 %) sont « En désaccord » et 24 participantes et participants (12,4 %) sont « Pas du tout en accord ».

Nous avons poussé plus loin l'analyse des résultats en effectuant un test-t pour comparer les perceptions des étudiantes et étudiants des deux programmes quant aux fonctions du portfolio puisque la conception de l'outil dans les deux programmes est différente. Les résultats de cette analyse sont présentés aux tableaux 4.7 et 4.8. D'abord, pour bien comprendre les résultats du tableau 4.7, il paraît essentiel d'expliquer certaines données qu'il contient. Ainsi, nous avons attribué les valeurs 0 au choix « Tout à fait en accord », 1 au choix « En accord », 2 au choix « En désaccord » et 3 au choix « Pas du tout en accord ». Nous avons établi que lorsque la valeur moyenne à un item est plus petite que 1, cela signifie que les étudiantes et étudiants reconnaissent la fonction, tandis que lorsqu'elle est plus grande ou égale à 2, cela signifie qu'ils ne la

reconnaissent pas. Une valeur moyenne entre 1 et 2 signifie que la tendance se situe entre « En accord » (valeur de 1) et « En désaccord » (valeur de 2).

Tableau 4.7 Perception des étudiantes et étudiants des fonctions du portfolio pendant leur formation

	Site de collecte	N.	Moyenne	Écart-type
Documenter ma progression et mes apprentissages faits dans ma formation	A	64	0,73	0,696
	B	130	1,44	0,863
Déterminer les acquis faits durant ma formation et mes stages	A	64	0,89	0,779
	B	130	1,52	0,828
Présenter mes meilleures réalisations faites dans ma formation	A	64	1,44	0,774
	B	130	1,27	0,785
Me préparer à mon insertion professionnelle dans le milieu scolaire	A	64	1,66	0,946
	B	130	2,37	0,827

Nous savons déjà que dans le programme A, le portfolio est travaillé durant les stages, tandis que dans le programme B le portfolio est travaillé pendant deux cours crédités. Les résultats présentés au tableau 4.7 montrent que dans le programme A, il y a plus de participantes et participants qui ont été « En accord » pour dire que le portfolio permet de documenter la progression des apprentissages, ce qui correspond à la fonction d'apprentissage du portfolio, mentionnée dans la recherche de Karsenti et Collin (2012). Ce constat s'explique par la moyenne de 0,73 pour le programme A, ce qui correspond au choix « Tout à fait en accord » et « En accord ». Le programme B, quant à lui, a une moyenne égale à 1,44, ce qui correspond aux choix entre « En accord » et « En désaccord ».

Tableau 4.8 Lien entre les fonctions du portfolio et le programme de formation à l'enseignement

	Test de Levene	Test-t pour égalité de moyennes	
	Sig	Sig (bilatéral)	Différence moyenne
Il permet de documenter ma progression et mes apprentissages faits dans ma formation	0,010	0,000	-0,704
Il permet de déterminer les acquis faits durant ma formation et mes stages en vue de l'évaluation	0,046	0,000	-0,632
Il permet de présenter mes meilleures réalisations faites dans ma formation	0,475	0,160	0,168
Il permet de me préparer à mon insertion professionnelle dans le milieu scolaire	0,242	0,000	-0,713

En comparant la perception de la fonction d'apprentissage du portfolio entre le programme A et le programme B (tableau 4.8), les résultats du test-t montrent une différence statistiquement significative ($p < 0,05$) entre les moyennes. La perception des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement pour la fonction d'apprentissage du portfolio est donc différente entre les deux programmes. Pour la perception des étudiantes et étudiants quant à la fonction d'évaluation du portfolio, les résultats du test-t présentés au tableau 4.7 révèlent qu'il y a plus de participantes et participants du programme A qui ont été « En accord » pour soutenir que l'outil leur permet de déterminer les acquis durant la formation et les stages en vue de l'évaluation, avec une différence significative de 0,7. Les résultats du test-t du tableau 4.8 mettent en évidence une différence statistiquement significative ($p < 0,05$) entre les deux programmes quant à la perception de la fonction d'évaluation du portfolio.

La fonction de développement professionnel n'est pas clairement reconnue par ces étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement. Les résultats du tableau 4.7 nous permettent d'observer une moyenne de 1,66 pour le programme A et de 2,37 pour le programme B, ce qui montre que cette fonction est significativement moins reconnue ($p < 0,05$) par les étudiantes et les étudiants du programme B.

Les résultats présentés aux tableaux 4.7 et 4.8 nous permettent d'affirmer que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement participant à notre recherche attribuent principalement au portfolio les fonctions d'apprentissage, d'évaluation et de présentation décrites dans les travaux de Karsenti et Collin (2012). Cependant, pour ce qui est de la fonction de développement professionnel décrite par Gosselin et Martin (2015), les étudiantes et étudiants du programme B ne la reconnaissent pas et ceux du programme A sont partagés.

4.4.2 Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

Cette section présente l'analyse des résultats portant sur la perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. La partie C du questionnaire, qui contient 13 questions de type Likert, servait à cet effet.

Nous présentons maintenant les résultats qui nous semblent les plus pertinents parmi tous les résultats de l'analyse des données du questionnaire. Le tableau 4.10 illustre les résultats obtenus auprès des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles dans la formation à l'enseignement.

Tableau 4.9 La perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

Énoncés	Manquant		Tout à fait en accord		En accord		En désaccord		Tout à fait en désaccord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
J'ai développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer mes compétences professionnelles	9	4,6	10	5,2	36	18,6	83	42,8	56	28,9
J'ai fait le point sur mes compétences professionnelles existantes	6	3,1	30	15,5	123	63,4	21	10,8	14	7,2
J'ai développé mes compétences professionnelles	8	4,1	14	7,2	63	32,5	75	38,7	34	17,5
J'ai compris l'importance du portfolio	7	3,6	4	2,1	38	19,6	47	24,2	98	50,5
Je suis devenu plus organisé	7	3,6	4	2,1	20	10,3	86	44,3	77	39,7

Ainsi, pour la question « J'ai développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer mes compétences professionnelles » (tableau 4.9), seulement 10 participantes et participants (5,2 %) ont été « Tout à fait en accord » et 36 participantes et participants (18,6 %) ont été « En accord ». 83 participantes et participants (42,8 %) ont été « En désaccord » et 56 participantes et participants (28,9 %) n'étaient « Pas du tout en accord ». Pour l'énoncé « J'ai fait le point sur mes compétences professionnelles existantes », 123 participantes et

participants (63,4 %) ont été « En accord » et seulement 21 participantes et participants (10,0 %) ont été « En désaccord ». D'autres résultats nous laissent croire que ces étudiantes et étudiants ne saisissent pas l'importance du portfolio durant leur formation. À la question « J'ai compris l'importance du portfolio », 98 participantes et participants (50,5 %) ont répondu « Pas du tout en accord », 47 participantes et participants (24,2 %) ont répondu « En désaccord ». À l'opposé, 4 participantes et participants (2,1 %) ont été « Tout à fait en accord » et 38 participantes et participants (19,6 %) ont été « En accord » avec l'énoncé. Pour cette variable, 7 participantes et participants (3,6 %) n'ont pas répondu.

Nous sommes allées plus loin dans nos analyses des résultats pour comparer les deux programmes concernant l'énoncé « J'ai développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer mes compétences professionnelles ». Cette comparaison s'avérait nécessaire afin de savoir si la conception du portfolio dans la formation influe sur la perception des étudiantes et étudiants. Les résultats de la comparaison des moyennes sont présentés au tableau 4.10.

Tableau 4.10 Perception des étudiants et étudiantes de l'utilité du portfolio pendant leur formation

	Site de collecte	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne erreur standard
J'ai développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer mes compétences professionnelles	A	59	1,69	0,856	0,111
	B	129	2,09	0,829	0,073

Les résultats du tableau 4.10 montrent que dans le programme A, il y a davantage de participantes et participants qui ont développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour le développement des compétences professionnelles que dans le programme B. Cette réponse est expliquée par la différence entre la moyenne du programme A qui est de 1,69 correspondant à une perception ambivalente envers l'utilité du portfolio pour le développement des

compétences professionnelles, et celle du programme B qui est égale à 2,09, ce qui correspond au choix « En désaccord ».

Tableau 4.11 Test d'échantillons indépendant visant la perception des étudiantes et étudiants de l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

		Test de Levene	Test-t pour égalité des moyennes	
		Sig.	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
J'ai développé une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer mes compétences professionnelles	Hypothèse de variances Égales	0,288	0,003	-0,390

Les résultats du tableau 4.11 confirment l'existence d'une différence statistiquement significative ($p < 0,05$) entre les deux programmes, ce qui nous laisse croire que les modalités d'élaboration du portfolio a une influence sur la perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles.

4.12 Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

	Site de collecte	N	Moyenne	Écart-type	Moyenne erreur standard
J'ai compris l'importance du portfolio	A	59	1,81	0,955	0,124
	B	129	2,49	0,719	0,063

L'analyse de variance des moyennes du programme A et du programme B au tableau 4.12 nous permet de voir dans quel programme les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement prétendent avoir compris l'importance du portfolio. En effet, les résultats du tableau 4.12 nous montrent que c'est dans le programme B qu'il y a le plus de participantes et participants qui ont été « En désaccord » et « Pas du tout en accord » pour prétendre avoir compris l'importance du portfolio dans leur formation, avec une moyenne de 2,49.

4.13 Test-t pour échantillons indépendants de l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles chez des étudiants et étudiantes en formation initiale à l'enseignement

		Test de Levene	Test-t pour égalité des moyennes	
		Sig.	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
J'ai compris l'importance du portfolio.	Hypothèse de variances égales	0,000	0,000	-0,675

Le tableau 4.13 indique des différences statistiquement significatives entre les deux programmes quant à la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'importance d'élaborer un portfolio durant leur formation ayant le $p < 0,05$. Cela signifie que les étudiantes et les étudiants du programme A accordent davantage d'importance au développement des compétences professionnelles la moyenne étant de 1,81 que les étudiantes et étudiants du programme B ayant la moyenne de 2,49 (tableau 4.12).

4.4.3 Investissement des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'élaboration du portfolio

Pour répondre à notre objectif de recherche qui consiste à déterminer l'investissement des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement durant l'élaboration du portfolio, nous avons analysé leurs réponses concernant l'identification des principales sources de motivation lors de leur travail sur l'outil. En effet, pour déterminer les sources de motivation dans l'élaboration du portfolio, nous avons demandé aux étudiantes et étudiants de cocher, parmi les cinq choix proposés, ceux qui ont été à la base de leur motivation lors du travail sur l'outil. Le tableau 4.14 présente les résultats.

Tableau 4.14 Source de motivation pour concevoir le portfolio

Énoncés	Répondants (n)	Répondants (%)
Le portfolio est sujet à l'évaluation dans le cadre d'une activité créditée	168	86,6
Le portfolio me permet de me rendre compte de ma progression durant ma formation	37	19,1
Le portfolio me permet de réfléchir sur ma formation et sur la carrière	40	20,6
Le portfolio me permet de mieux me préparer à ma carrière d'enseignant	16	8,2
Le portfolio favorise la collaboration dans le cadre d'un travail d'équipe	2	1,0

Il est évident, dans le tableau 4.14, que la principale source de motivation déclarée est liée au fait que le portfolio est l'objet de l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une activité créditée. Cette option a été choisie par 168 participantes et participants (86,6 %). La variable choisie par 2 participantes et participants (1,0 %) est que le portfolio favorise la collaboration dans le cadre d'un travail d'équipe, ce qui correspond à la fonction sociale du portfolio décrite au chapitre II. Nous voulons spécifier que même si la principale source de motivation des étudiantes et étudiants de travailler dans le portfolio durant leur formation, leur investissement est faible. Cela est démontré dans les résultats du tableau 4.15 qui nous montre un faible niveau de motivation durant la réalisation du portfolio.

Dans le tableau 4.15, nous présentons les résultats concernant le niveau de motivation des étudiantes et étudiants durant la réalisation du portfolio et, dans le tableau 4.16, nous présentons les résultats quant au temps consacré au travail sur le portfolio. Nous utilisons ici la moyenne du nombre d'heures total pour chaque session, c'est-à-dire de la session 1 à la session 8.

Tableau 4.15 Niveau de motivation durant la réalisation du portfolio

	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Manquant	5	2,6
Élevé	7	3,6
Moyen	44	22,7
Faible	59	30,4
Très faible	79	40,7
Total	194	100,0

Dans le tableau 4.15, les résultats montrent que 79 participantes et participants (40,7 %) ont un niveau de motivation très faible et que 59 participantes et participants (30,4 %) ont un niveau de motivation faible durant la réalisation du portfolio. Seulement 7 participantes et participants (3,6 %) ont un niveau de motivation très élevé et 44 participantes et participants (22,7 %) ont un niveau de motivation moyen durant le travail sur le portfolio.

Tableau. 4.16 Temps accordé au travail sur le portfolio

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6	Session 7	Session 8	Session 9
Manquant	69	68	35	31	36	32	32	26	156
Moyenne	11,60	4,937	17,79	18,23	12,75	12,51	18,77	32,72	35,00
Médiane	3,00	000	10,00	10,00	7,50	5,00	10,00	20,00	15,00
Mode	0	0	0	10	10	0	10	20	0
Écart-type	49,9	9,6	22,5	51,4	34,4	31,6	26,5	71,7	75,4
Variance	2490,0	93,3	508,7	2642,7	1187,2	998,4	702,7	5137,5	5697
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	540	60,0	180	500	300	300	200	550	450
Somme	1450	622,0	2829	2971	2014	2026	3040	5497	1330

Le nombre total d'heures de travail investi dans le portfolio pour chaque session est présenté au tableau 4.16. D'abord, il est important de préciser que des étudiantes et étudiants ont attribué des heures de travail sur le portfolio pour la session 9. En fait, ce sont des étudiants qui ont repris une session à cause d'un échec durant leur formation initiale. D'après les résultats du tableau 4.16 et de la figure 4.1, les étudiantes et étudiants ont alloué plus de temps de travail sur le portfolio à la session 8, la moyenne étant de 32,72 heures. Cette situation s'explique par le fait que c'est à la dernière session de formation que le portfolio est évalué par un jury dans le programme A, alors que dans le programme B, c'est à la fin du deuxième cours crédité. Donc, les participantes et participants des deux programmes sont en évaluation du portfolio, d'où l'augmentation du nombre d'heures de travail sur l'outil. Pour ce qui est de la session 2, le nombre d'heures est plus petit, la moyenne des deux programmes étant de 4,9 parce qu'à cette session, les étudiantes et étudiants n'ont pas eu de cours crédité pour le portfolio dans le programme B ou n'ont pas eu d'évaluation sur le portfolio après un stage dans le programme A.

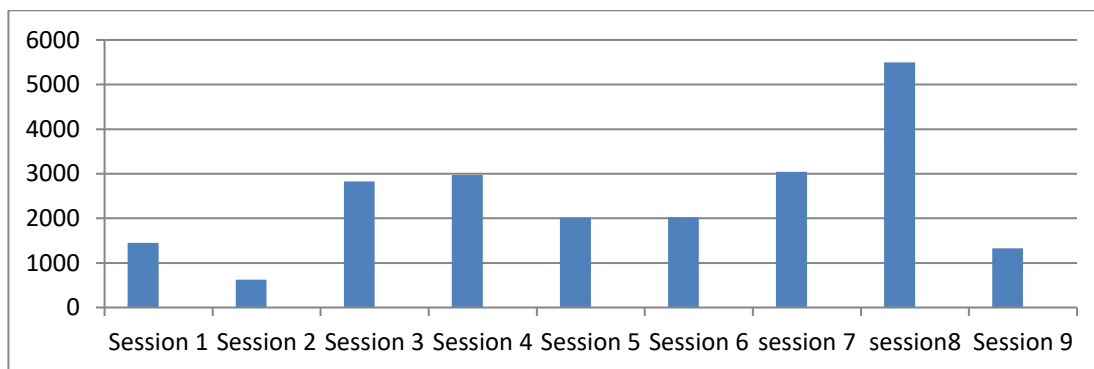


Figure 4.1 Nombre total d'heures de travail sur le portfolio par session

Pour aller plus loin, nous avons effectué des analyses de variance afin de comparer les moyennes des deux programmes quant aux sources de motivation d'élaboration du portfolio ce qui nous permettra de voir l'investissement des étudiantes et étudiants dans le travail sur le portfolio. Nous avons comparé les résultats parce que la conception du

portfolio des deux programmes est différente. Comme nous le savons déjà, dans le programme A, le portfolio est travaillé dans un ou plusieurs stages, tandis que dans le programme B, le portfolio constitue l'essentiel d'un ou de plusieurs cours crédités ou d'un ou de plusieurs stages. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 4.17.

Tableau 4.17 Investissement des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement durant l'élaboration du portfolio

		Test de Levene	Test-t pour égalité des moyennes	
		Sig.	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
Le portfolio est sujet à l'évaluation dans le cadre d'une activité créditée	Hypothèse de variances égales	0,06	0,35	0,017
Me permet de rendre compte de ma progression durant ma formation	Hypothèse de variances égales	0,00	0,05	0,26
Me permet de réfléchir sur ma formation et sur ma carrière	Hypothèse de variances égales	0,00	0,006	0,33
Me permet de mieux me préparer à ma carrière d'enseignant	Hypothèse de variances égales	0,20	0,00	0,62
Favorise la collaboration dans le cadre d'un travail d'équipe	Hypothèse de variances égales	0,16	0,53	-0,10

Les résultats du tableau 4.17 relèvent une différence statistiquement significative ($p < 0,05$) entre les deux programmes pour trois choix concernant l'investissement des étudiantes et étudiants pendant l'élaboration du portfolio. La plus grande différence statistiquement significative correspond aux énoncés suivants : le portfolio leur permet de mieux se préparer à leur carrière d'enseignant, la valeur du test-t étant 0,00. Après c'est le choix le portfolio leur permet de réfléchir sur leur formation et sur leur carrière

avec la valeur de 0,006, puis le choix le portfolio leur permet de se rendre compte de leur progression durant leur formation ayant la valeur de 0,05.

4.5 Synthèse du portrait des entretiens avec les responsables du portfolio et les résultats des données du questionnaire administré aux étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Dans cette section, nous présentons une comparaison entre les résultats obtenus auprès des étudiantes et étudiants à la suite de l'administration d'un questionnaire et le portrait des entrevues avec les responsables du portfolio. Le but de cette synthèse est de dégager les tendances émergentes et les relations entre la perception des étudiantes et étudiants et la conception des responsables quant à l'utilité du portfolio dans la formation.

D'abord, il est important de rappeler que le contexte de l'élaboration du portfolio est un peu différent dans les deux programmes. En effet, dans le programme B, il est un outil essentiel dans deux cours crédités. Le but de l'outil dans ce programme est d'inclure des travaux qui montrent le développement des compétences professionnelles. Dans le programme A, le portfolio est un des outils utilisés durant les stages pour démontrer le développement des compétences professionnelles. L'importance du développement des compétences professionnelles attribué au portfolio est un élément commun aux deux programmes. Nous sommes également à même de constater que c'est surtout le fait d'évaluer le portfolio qui a permis l'investissement les étudiantes et étudiants à travailler sur l'outil, ce qui a aussi été mentionné par le responsable du portfolio du programme B:

« Avant le cours du portfolio, c'était un succès/échec. Maintenant, il y a une note, il y a une pondération qui est allouée. Cela a un peu changé la dynamique quant à l'engagement des étudiantes et étudiants dans leur portfolio, parce qu'avant c'était... je le fais, j'ai un succès, je ne le fais pas,

j'ai échec... C'était là, quand on avait des échecs, mais là, on a vraiment l'investissement, l'engagement des étudiants. »

Pour les deux responsables du portfolio, les fonctions d'apprentissage et de développement professionnel de l'outil ont été priorisées, tandis que les étudiantes et étudiants ont eu un regard positif sur les fonctions d'évaluation, d'apprentissage et de présentation. La fonction de développement professionnel de l'outil n'a pas été reconnue par les étudiantes et étudiants, même si les deux responsables du portfolio des deux programmes insistent durant l'entrevue sur son utilité pour le développement de compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Ils soutiennent que l'outil est mis en place justement dans le but de contribuer au développement des compétences professionnelles durant la formation et d'en faire la démonstration. De leur côté, les étudiantes et étudiants ne semblent pas avoir compris l'importance d'élaborer leur portfolio dans ce but, mais ils ont reconnu que l'outil leur permet de faire le point sur leurs compétences professionnelles.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les résultats du questionnaire administré aux étudiants en formation initiale à l'enseignement pour voir quelle est leur perception de l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. Nous avons effectué des analyses descriptives et statistiques. Nous avons aussi comparé les résultats du questionnaire des étudiantes et étudiants avec les réponses des responsables du portfolio, recueillies lors d'une entrevue pour décrire les relations et les tendances émergentes.

Le présent chapitre présente une discussion sur les résultats obtenus, dans le but de répondre à nos objectifs de recherche :

- a) Identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement
- b) Déterminer quelles sont les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et quel est leur investissement.

Il est important de rappeler que deux universités francophones du Québec parmi les dix qui utilisent le portfolio dans la formation initiale à l'enseignement ont été choisies par hasard pour participer à notre recherche. Dans chaque université, un programme à l'enseignement a été sélectionné : un programme de formation à l'enseignement secondaire dans une université et un programme de formation à l'enseignement primaire et préscolaire dans une autre université.

Dans un premier temps, nous avons identifié les fonctions du portfolio selon les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Dans un deuxième temps, nous avons déterminé leurs perceptions quant à l'utilité d'élaborer le portfolio pour le développement des compétences professionnelles et leur investissement.

5.1 Fonctions du portfolio pour le développement des compétences professionnelles dans les programmes participants

5.1.1 Fonctions selon les responsables du portfolio

Cette section présente les discussions sur les résultats présentés dans la sous-section 4.2.1 quant aux fonctions du portfolio dans les programmes participants. Les deux responsables du portfolio ont souligné que le développement des compétences professionnelles constitue le but de l'intégration du portfolio dans la formation initiale à l'enseignement. C'est la fonction principale de l'outil attribuée par les responsables du portfolio des deux programmes participants. Ils soutiennent qu'il leur permet de démontrer les compétences professionnelles développées durant leur formation.

Tout comme Karsenti et Collin (2012), les deux responsables soutiennent qu'une attention particulière est accordée à la fonction d'apprentissage et à la fonction de présentation du portfolio.

Pour expliquer la fonction d'évaluation attribuée au portfolio dans programme en formation initiale à l'enseignement au secondaire, le responsable du portfolio du programme A a mentionné que l'outil est présenté à un jury la fin de la formation afin de soutenir les compétences professionnelles développées durant la formation et les stages. Il est important de rappeler que le portfolio dans ce programme est travaillé depuis la première année jusqu'à la fin de la formation initiale pendant les stages. De façon plus spécifique, le portfolio travaillé durant les stages est utilisé comme outil d'évaluation du développement des compétences professionnelles.

Pour cette même fonction, le responsable du portfolio dans le programme B soutient que des critères d'évaluation sont utilisés afin de porter un jugement sur la qualité des travaux que les étudiantes et étudiants ont placés dans leur portfolio. Comme nous l'avons déjà mentionné, le portfolio, dans ce programme, est travaillé pendant deux cours crédités en première année et en quatrième année. Cette fonction est décrite dans plusieurs recherches, comme celles de Gosselin et Martin (2015), Tardif (2006) et Scallon (2004).

La fonction sociale du portfolio, décrite par Karsenti et Collin (2012), n'a pas été confirmée par le responsable du portfolio du programme B. Il affirme que le portfolio est travaillé individuellement. C'est seulement une fois que le portfolio est évalué par les pairs afin d'aider les collègues dans le choix des textes à mettre dans l'outil. Par contre, le responsable du portfolio du programme A a affirmé que le portfolio facilitait la collaboration entre les pairs.

5.1.2 Fonctions du portfolio selon les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Cette section présente maintenant la perception des étudiants et étudiantes quant aux fonctions du portfolio durant leur formation initiale à l'enseignement. Pour mieux comprendre ce que nous allons présenter dans cette section, il s'avère important de rappeler que nous avons attribué 0 pour le choix « Tout à fait en accord », 1 pour le choix « En accord », 2 pour le choix « En désaccord » et 3 pour le choix « Pas du tout en accord ». Nous tenons à rappeler que nous avons établi que lorsque la valeur moyenne à un item est plus petite que 1, cela signifie que les étudiantes et étudiants reconnaissent la fonction, tandis que lorsqu'elle est plus grande ou égale à 2, cela signifie qu'ils ne la reconnaissent pas. Une valeur moyenne entre 1 et 2 signifie que la tendance se situe entre « En accord » (valeur de 1) et « En désaccord » (valeur de 2).

Perception de la fonction de présentation

Tout comme les deux responsables du portfolio, les étudiantes et étudiants affirment que les principales fonctions du portfolio durant leur formation initiale à l'enseignement sont la fonction d'apprentissage et la fonction de présentation, ce qui correspond aux fonctions présentées par Karsenti et Collin (2012) et Tardif (2006).

Ainsi, 110 étudiantes et d'étudiants (56,7 %) ont affirmé être « En accord » avec le fait que le portfolio leur permet de documenter la progression du développement des compétences professionnelles et les apprentissages durant leur formation. De même, 33 participantes et participants (17 %) ont été « Tout à fait en accord » avec cette affirmation. Ces résultats nous permettent de constater que la majorité des étudiantes et étudiants ont attribué la fonction de présentation du portfolio durant leur formation. En comparant les moyennes des deux programmes participants, nous avons observé

qu'elles sont plus petites que 1 pour le programme A, et entre 1 et 2 pour le programme B. De façon plus précise, la moyenne du programme A est de 0,73 pour la fonction d'apprentissage et de 0,89 pour la fonction de présentation et la moyenne du programme B est de 1,44 pour la fonction d'apprentissage et de 1,52 pour la fonction de présentation. Une différence entre les deux programmes est observée. En effet, la moyenne des participants du programme A, où le portfolio est travaillé durant les stages, est plus petite que la moyenne des participants du programme B où le portfolio est travaillé durant deux cours crédités. Nous croyons que la différence des moyennes est attribuable au fait que le portfolio est travaillé dans des contextes différents dans les deux programmes. En effet, dans le programme A, l'outil est travaillé durant toutes les années de formation tandis que dans le programme B, le portfolio est travaillé seulement dans deux cours. Nous pensons que si les étudiantes et étudiants du programme B ne semblent pas avoir bien compris cette fonction, c'est parce qu'ils n'ont pas beaucoup travaillé sur l'outil.

a) Perception de la fonction de développement professionnel

La fonction de développement professionnel, décrite par Karsenti et Collin (2012), n'a pas été reconnue par les étudiantes et étudiants de la présente recherche. En effet, 44,3 % des étudiantes et étudiants en formation initiale ne sont pas du tout en accord avec cet énoncé et 28,9 % sont en désaccord. Pour expliquer ces résultats, nous avons comparé les deux programmes participants pour voir dans quel programme les étudiantes et étudiants sont en désaccord avec la fonction de développement professionnel. Ainsi, nous avons constaté que les participants du programme B, le programme où le portfolio est travaillé dans deux cours crédités, ont obtenu une moyenne de 2,37. Cette moyenne signifie qu'ils ont été largement « En désaccord » ou « Pas du tout en accord » avec la fonction de développement professionnel du portfolio. Les étudiants du programme A ont, quant à eux, obtenu une moyenne de 1,66, ce qui signifie qu'ils sont ambivalents c'est-à-dire, autant « En

accord » que « En désaccord », puisque leur moyenne est entre 1 et 2. Nous pensons que les perceptions des étudiantes et étudiants quant à la fonction de développement professionnel du portfolio ont été influencées par le contexte de travail sur le portfolio. Comme nous l'avons déjà mentionné, les étudiantes et étudiants du programme A qui ont travaillé plus de temps sur le portfolio durant les stages ont mieux compris les fonctions de l'outil que ceux du programme B, qui ont travaillé sur l'outil pendant deux cours seulement.

b) Perception de la fonction d'évaluation

De plus, tout comme Gosselin et Martin (2015), Tardif (2006) et Scallon (2004), nous observons que le portfolio dans la formation initiale à l'enseignement est utilisé comme outil d'évaluation. De façon plus précise, les résultats présentés au chapitre IV démontrent que les participantes et participants accordent la fonction d'évaluation au portfolio. Ainsi, 102 participants (52,6 %) ont été « En accord » avec le fait que le portfolio leur permet de déterminer les acquis réalisés durant la formation et les stages. Également, 27 participantes et participants (14,9 %) ont été « Tout à fait en accord » avec cet énoncé. De plus, en comparant les moyennes des deux programmes participants, nous avons constaté qu'elles sont entre 1 et 2. En d'autres termes, la moyenne du programme A est de 1,44 et la moyenne du programme B est de 1,27 ce qui nous permet d'affirmer que généralement les étudiantes et étudiants ont reconnu cette fonction du portfolio. La valeur étant plus grande que 1, mais plus petite que 2, les étudiantes et étudiants ont choisi plus « En accord » qu'« En désaccord ». D'ailleurs, une grande différence entre les deux programmes est observée. En effet, la moyenne des participants du programme A, où le portfolio est travaillé durant les stages, est plus grande que la moyenne des participants du programme B, où le portfolio est travaillé durant deux cours.

5.2. Perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles et leur investissement dans le travail sur l'outil

Cette section présente les discussions portant sur les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles et leur investissement. De plus, la perception des étudiantes et étudiants est comparée aux propos des responsables du portfolio quant à l'utilité de l'outil pour le développement des compétences professionnelles. À ce sujet, il apparaît essentiel de rappeler que les deux responsables du portfolio ont souligné que le but de l'introduction de l'outil dans la formation initiale à l'enseignement est de soutenir le développement des compétences professionnelles.

Notre recherche correspond aux résultats de l'étude de Chye et *al.* (2013) qui démontrent que les étudiantes et les étudiants motivés ont une perception positive de l'utilisation du portfolio, tandis que l'amotivation (manque de motivation) des étudiants était liée à une perception négative de son utilité. Ces affirmations sont confirmées par les résultats du tableau 4.10 qui montrent que les participantes et participants du programme A, où le portfolio est travaillé durant les stages, ont une perception entre 1 et 2, soit 1,69. Ce résultat nous permet d'affirmer que leur confiance est partagée entre « En accord » et « En désaccord » sur l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles. Cependant, la moyenne du choix des participants du programme B, où le portfolio est travaillé dans deux cours obligatoires, est de 2,09, donc plus grande que 2 ce qui permet d'affirmer qu'ils sont « En désaccord » à ce sujet. Le test de variance présenté au tableau 4.11 confirme que la perception des

participantes et participants quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles est différente entre les deux programmes ayant le p plus petit que 0,05. D'ailleurs, des recherches soulignent que les étudiantes et étudiants en enseignement n'ont pas saisi correctement l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles et n'accordent pas le temps nécessaire à son élaboration (Traister, 2005; Michaud, 2012; Gregori-Giralt, et Menéndez-Varela, 2015).

Malgré que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ne perçoivent pas le portfolio comme étant utile pour le développement de leurs compétences professionnelles, nous constatons qu'ils perçoivent l'outil comme un moyen de confirmer leurs compétences professionnelles acquises durant leur formation. Ces affirmations sont appuyées par les résultats présentés au tableau 4.9 à l'aide duquel nous constatons que 15,5 % d'entre eux étaient « Tout à fait en accord », que 63,4 % des participantes et participants étaient « En accord » que le portfolio les aide à faire le point sur leurs compétences professionnelles. À l'inverse, seulement 10,8 % étaient « En désaccord » ainsi que 7,2 % étaient « Tout à fait en désaccord » avec l'énoncé. Tout comme Scallon (2004), les étudiantes et étudiants confirment l'utilité du portfolio pour la présentation et la progression de leur réussite tout au long de leur formation à l'enseignement.

Nous constatons que les participantes et participants du programme B n'ont pas une perception positive de l'importance de l'élaboration du portfolio durant la formation initiale à l'enseignement, tandis que ceux du programme A la perception est ambivalente. Cette affirmation est appuyée par les résultats du tableau 4.12 où la moyenne est de 1,8 pour les étudiants du programme A, ce qui est entre 1 et 2 et de 2,9 pour ceux du programme B ce qui est plus grand que 2. La différence est significative entre les étudiants des deux programmes. Les participants du programme A, où le portfolio est travaillé durant les quatre stages, ont mieux compris

l'importance de l'utilisation du portfolio que les ceux du programme B, où l'outil est travaillé seulement dans le cadre de deux cours. Cependant, une moyenne plus petite que 1 est nécessaire pour affirmer que les participantes et participants ont compris l'importance de l'outil pour le développement des compétences professionnelles. Même si la moyenne du programme A est entre 1 et 2, nous pensons que c'est très proche de 2 ce que nous permet de dire que cette fonction est partiellement reconnue par les étudiantes et les étudiants de ce programme.

D'autres résultats de notre recherche montrent que le niveau de motivation à travailler le portfolio est faible à la suite du grand nombre d'heures allouées à l'élaboration de l'outil. Le tableau 4.15 indique que les participantes et participants ont une motivation faible ou très faible pour élaborer le portfolio durant leur formation. Pour illustrer notre propos, rappelons que 79 participantes et participants (40,7 %) ont signalé avoir une très faible motivation et 59 participants (30,4 %) ont affirmé avoir une faible motivation à élaborer le portfolio durant leur formation.

Le tableau 4.16 et la figure 4.1 nous donnent un aperçu du temps alloué à l'élaboration de l'outil. Les résultats montrent que les étudiantes et étudiants ont passé beaucoup d'heures à travailler sur le portfolio. La plus grande moyenne d'heures de travail se trouve à la session 8 : 32,7 heures. Ces résultats s'apparentent aux recherches de Michaud (2012), de Traister (2005) ainsi que de Gregori-Giralt et Menéndes-Varela (2015) qui affirment que la démarche d'élaboration du portfolio exige beaucoup de temps de la part des étudiantes et étudiants. Donc, le temps alloué au travail sur le portfolio influe sur la motivation des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

À ce propos, les deux responsables du portfolio soutiennent que, dès le début de la formation, les étudiantes et étudiants s'investissent bien dans le travail sur le portfolio, mais que la motivation baisse en deuxième année de formation. En fait,

86,6 % des participantes et participants ont considéré comme source de motivation de travail le fait que le portfolio est évalué dans le cadre d'une activité créditée.

Même si Liu, Liao et Tan (2009) ainsi que Siampou et Komis (2011) assurent que le portfolio favorise la communication et la collaboration entre les pairs, seulement 1 % de participantes et participants ont choisi la collaboration dans le cadre d'un travail en équipe comme source de motivation. Ce choix peut être expliqué par le fait qu'il n'est pas demandé aux étudiantes et aux étudiants, de partager entre eux l'outil pendant qu'ils y travaillent. Cette supposition est appuyée par les responsables du portfolio qui prétendent que les étudiantes et étudiants sont encouragés à partager l'outil, mais que cela n'est pas une exigence. Le responsable du portfolio du programme B a même souligné qu'on demande aux étudiantes et étudiants de partager l'outil qu'une seule fois.

Malgré la baisse de la motivation chez les étudiantes et étudiants en deuxième année d'études, le responsable du programme A, où le portfolio est travaillé durant les quatre stages, soutient que la motivation augmente en fin d'études, quand ils comprennent son utilité pour leur future carrière. Il semble donc que c'est la fonction de développement professionnel du portfolio, décrite par Gosselin et Martin (2015), qui motive les étudiantes et étudiants à persévérer dans le travail sur l'outil. L'affirmation du responsable du programme A correspond aux résultats du tableau 4.17. En effet, l'énoncé sur la possibilité de réfléchir sur la formation et sur la carrière a démontré une grande différence entre les deux programmes participants, les valeurs du test-t étant plus petites que 0,05.

5.3 Expérience d'utilisation du portfolio par les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement

Nous présentons dans cette section les discussions quant à l'expérience des étudiants et étudiantes quant à l'utilisation du portfolio. Les résultats du tableau 4.1 nous donnent un aperçu de l'expérience des participantes et participants avec l'outil. Tout d'abord, il est primordial de mentionner que la majorité des participants travaillaient un portfolio pour la première fois. En effet, 178 participants (91,8 %) en sont à leur première expérience avec le portfolio. Dans un autre ordre d'idées, le portfolio électronique est priorisé : 192 participants (99,0 %) ont choisi cette option.

Il est essentiel de rappeler que les contextes du travail du portfolio dans les deux programmes participants sont différents. En effet, d'après le responsable du portfolio du programme A, le portfolio est utilisé comme outil de présentation du développement des compétences professionnelles et est travaillé durant les stages. Cependant, 30 des étudiantes et étudiants du programme A (46,9 %) ont tout de même affirmé que le portfolio était associé à un ou plusieurs stages et 29 des étudiantes et étudiants du même programme (45,3 %) prétendaient que le portfolio était associé à un ou plusieurs cours crédités et à un ou plusieurs stages. Nous observons donc une différence entre les affirmations du responsable du portfolio et les choix des étudiantes et étudiants. Cela explique le résultat quant à la perception des étudiantes et étudiants de l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles présentées dans le tableau 4.12 qui montre une moyenne de 1,8 pour le programme A.

Tel que nous l'avons déjà mentionné, le responsable du portfolio du programme B prétend que l'outil est travaillé dans deux cours crédités dans le but de développer les compétences professionnelles des étudiantes et étudiants. Un des cours se vit en première année de formation et le second, en quatrième année. Chacun des deux cours

vaut un crédit. Les résultats du tableau 4.3 montrent qu'interrogés à ce sujet, 74 étudiantes et étudiants de ce programme (56,9 %) ont prétendu que le portfolio est associé à un ou à plusieurs cours crédités et à un ou à plusieurs stages et 33 étudiants (25,4 %) ont affirmé qu'il constitue l'essentiel d'un cours crédité. Le choix des étudiantes et étudiants s'apparente à l'affirmation du responsable du portfolio du programme B quant au contexte de travail du portfolio durant la formation. Pour expliquer la raison pour laquelle un grand nombre d'étudiantes et étudiants ont affirmé que le portfolio constitue l'essentiel dans un ou dans plusieurs cours crédités ou dans un ou dans plusieurs stages, rappelons que le responsable du portfolio avait précisé que l'outil pouvait aussi être travaillé dans d'autres cours ou dans les stages sans pour autant être une exigence du programme. Il est donc possible que, dans ce programme, le portfolio ait été travaillé dans d'autres cours ou durant certains stages. Malgré ces résultats, les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement du programme B ne semblent pas avoir compris l'importance du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. La moyenne obtenue à cet effet, dans ce programme, est de 2,49, ce qui signifie que la majorité des participantes et participants étaient « En désaccord » ou « Tout à fait en désaccord » avec cet énoncé.

À la lumière de ce qui précède dans les sous-sections 5.2 et 5.3, nous pouvons dégager certains éléments. Le premier élément concerne un des buts de notre recherche : l'identification des fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. D'après les résultats obtenus, nous pouvons constater que tant les deux responsables du portfolio que les étudiantes et étudiants ont reconnu les fonctions d'apprentissage, de présentation et d'évaluation du portfolio. Cependant, les réponses diffèrent lorsqu'il est question de la fonction sociale attribuée au portfolio. Les deux responsables du portfolio ont affirmé qu'il facilite la collaboration entre les pairs, alors que les étudiantes et étudiants n'ont pas reconnu cette fonction. De la même façon, nous constatons qu'il n'y a pas consensus quant à la fonction de développement

professionnel attribuée au portfolio. En effet, si les responsables du portfolio attribuent à l'outil cette fonction, les étudiantes et étudiants du programme B en formation initiale à l'enseignement du primaire, quant à eux, ne la reconnaissent pas. Toutefois, les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement du programme A étaient entre « En accord » et « En désaccord » avec cette fonction. Nous croyons que la perception des étudiantes et étudiants, quant aux fonctions du portfolio travaillé durant leur formation, a été influencée par les modalités de travail de l'outil. En d'autres termes, il semble que la perception des étudiants du programme A, qui travaillent le portfolio dans tous les stages, soit différente de ceux du programme B, qui le travaillent dans le cadre de deux cours crédités.

Le second élément concerne un autre but de notre recherche : l'identification des perceptions des étudiantes et étudiants de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et leur investissement. Les résultats obtenus concernant leur investissement durant le travail dans le portfolio montrent que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ont une faible ou très faible motivation à travailler le portfolio durant leur formation. Cette faible motivation s'explique, entre autres, par le fait qu'ils allouent une somme considérable d'heures de travail à cet outil. Cependant, la perception de la fonction de développement professionnel s'est quelque peu modifiée vers la fin de leurs études quand ils ont compris que le portfolio est un outil qui leur donne la possibilité de réfléchir sur leur formation et sur leur carrière.

Enfin, nous constatons que les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement ne croient pas que l'outil contribue à développer leurs compétences professionnelles, mais conviennent qu'il leur permet de voir les compétences acquises tout au long de leur formation initiale à l'enseignement.

CONCLUSION

Pour conclure la présente recherche, il est important de rappeler qu'elle porte sur la perception des étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. La problématique de notre recherche s'articule autour de la place du portfolio dans la formation initiale à l'enseignement comme outil de développement des compétences professionnelles. En ce sens, le portfolio demeure un défi pour les professeures et les professeurs universitaires et nous avons choisi de nous intéresser à la perception des étudiantes et étudiants quant à l'utilité de l'outil pendant leur formation professionnelle.

Notre recherche avait comme objectif d'identifier les fonctions du portfolio dans le développement des compétences professionnelles chez les étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement. Nous avons aussi cherché à déterminer quelles sont les perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'utilité du portfolio pour le développement de leurs compétences professionnelles et quel est leur investissement. Nous voulons rappeler que l'instrument de saisie des données a été élaboré par la chercheuse avec la collaboration de son directeur de recherche. Nous avons tenu compte d'autres instruments utilisés dans d'autres recherches, mais nous avons apporté des ajouts de questions qui nous ont permis de répondre à nos objectifs de recherche. Il est important de rappeler aussi que nous avons effectué une analyse de fidélité au questionnaire pour vérifier l'adéquation de l'échelle de mesure de la perception de l'utilité du portfolio. Ici, l'indice alpha de Cronbach a été calculé 0,94, le seuil de réussite étant de de 0,70.

Toutes les étudiantes et tous les étudiants qui ont participé à notre étude étaient en quatrième année de formation initiale à l'enseignement, ce qui nous a permis de voir quelle est leur perception de l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles à la fin de la formation. Ce choix s'explique, car à ce jour, des recherches sur la question en fin de formation initiale à l'enseignement sont peu nombreuses et s'intéressent surtout au développement de la réflexion à l'aide de l'outil.

L'intérêt de notre recherche réside donc dans son caractère exploratoire. En effet, l'analyse des résultats permet d'entrevoir des caractéristiques spécifiques au contexte d'élaboration du portfolio durant la formation initiale à l'enseignement.

À la lumière des résultats observés, il semble que la perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement dépend du contexte d'élaboration du portfolio. Nous pensons que le travail sur le portfolio durant tous les stages de la formation initiale aide les étudiantes et étudiants à comprendre l'importance du portfolio pour le développement de compétences professionnelles. De plus, ce contexte de travail sur le portfolio permet aux étudiantes et aux étudiants de développer une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio comme outil pour développer les compétences professionnelles.

Pour ce qui est de la perception des étudiantes et étudiants quant aux fonctions du portfolio élaboré durant leur formation initiale à l'enseignement, l'outil est perçu comme instruments d'apprentissage, de présentation et d'évaluation des compétences professionnelles, fonctions mentionnées dans les recherches de Karsenti et Collin (2012), Tardif (2006) et Scallon (2004). Cependant, la fonction de développement professionnel, décrite par Gosselin et Martin (2015), n'a pas été reconnue par les participantes et les participants de notre recherche.

L'investissement des étudiantes et étudiants durant le travail sur le portfolio est faible ou très faible. Ce manque d'investissement de la part des étudiantes et étudiants peut s'expliquer par le fait qu'ils ont passé beaucoup de temps à travailler sur l'outil. Cette situation a aussi été observée dans les recherches de Traister (2005), de Michaud (2012), ainsi que de Gregori-Giralt et Menéndes-Varela (2015) qui démontrent que les étudiantes et étudiants allouent beaucoup de temps à travailler leur portfolio.

En somme, cette recherche présente des limites importantes à souligner. D'abord, une des limites est que la présente recherche a identifié les perceptions des étudiantes et étudiants qui sont à la fin de la formation en enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. Il serait intéressant de mener d'autres recherches avec des enseignantes et enseignants après leur formation initiale pour voir si leur perception changerait. De plus, une attention particulière pourrait être accordée aux facteurs qui ont une influence sur l'investissement des étudiantes et étudiants durant le travail sur le portfolio.

Cette recherche présente donc un portrait sommaire de l'identification des fonctions du portfolio dans la formation initiale à l'enseignement et de la détermination des perceptions des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles. Dans ce domaine, il est indispensable que d'autres recherches se penchent sur cet objectif. Il pourrait être intéressant de faire une étude longitudinale ayant les mêmes objectifs qui commencerait au début de la formation initiale à l'enseignement et qui continuerait lors de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE POUR LES RESPONSABLES

QUESTIONNAIRE POUR LES PERSONNES RESPONSABLES DU PORTFOLIO

1. Historique

- a) Depuis quand votre programme de formation à l'enseignement utilise-t-il le portfolio?
- b) Quelles étaient les raisons de l'intégration du portfolio dans votre programme? S'agissait-il d'une initiative d'une personne, d'un groupe de personnes ou du programme?
- c) À quel moment les étudiants commencent-ils l'élaboration de leur portfolio? (année de la formation)

2. Modalité et utilisation

- a) Quel type de portfolio est-il utilisé dans la formation initiale des enseignants?
- b) Quel format de portfolio (électronique, papier) est utilisé dans la formation initiale des enseignants?
- c) Le portfolio est-il utilisé principalement dans le cadre d'un cours ou touche-t-il plusieurs activités pédagogiques? La réalisation du portfolio mène-t-elle à l'obtention de crédits universitaires?
- d) Qu'attend-on des étudiantes et des étudiants en termes d'implication/investissement et de temps pour réaliser leur portfolio? Réalisent-ils des tâches spécifiques pour le portfolio ou reprennent-ils des éléments déjà faits?
- e) Quel est l'impact des stages sur la réalisation du portfolio?

3. Fonctions ou rôle du portfolio

- a) Quel est le rôle du portfolio dans la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants?
- b) L'utilité du portfolio est-elle discutée avec les étudiants? Y a-t-il un guide ou une formation pour les professeures et professeurs ou les étudiantes et les étudiants sur le portfolio dans le contexte spécifique de votre programme?
- c) Quelle est la place du développement des compétences professionnelles dans la réalisation du portfolio ou des tâches associées?

4. Évaluation des apprentissages à l'aide du portfolio

- a) Quelles sont les modalités d'évaluation associées à la réalisation du portfolio?
Qui détermine la qualité du travail des étudiantes et des étudiants?
- b) Que cherche-t-on à évaluer à l'aide du portfolio dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants?

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS

Questionnaire pour les étudiantes et étudiants

Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

Ce questionnaire vise des étudiantes et des étudiants de divers programmes québécois de formation à l'enseignement. Il comporte 18 questions.

Répondez au meilleur de vos connaissances et remettez le questionnaire à la personne responsable lorsque vous aurez terminé.

A. Contexte de réalisation du portfolio

1. Êtes-vous inscrit présentement dans un programme de formation à l'enseignement au Québec?

Par exemple un baccalauréat en enseignement au secondaire, en enseignement préscolaire et primaire, en adaptation scolaire ou en enseignement de l'anglais langue seconde?

- Oui
- Non

2. Si oui, en quelle année?

- 1^{re} année
- 2^e année
- 3^e année
- 4^e année
- Autre : _____

3. Quel est le dernier stage que vous avez complété (ou que vous êtes sur le point de compléter)?

- Stage I
- Stage II
- Stage III
- Stage IV
- Autre : _____

4. Réalisez-vous présentement ou avez-vous déjà réalisé un *portfolio* ou un *dossier d'apprentissage* dans le cadre de votre formation à l'enseignement?
- Oui
 - Non

Si vous avez répondu **Oui** à la question 4, passez à la question 5 à la page 2.

Si vous avez répondu **Non** à la question 4, passez à la question 18 à la page 6.

B. Modalité d'élaboration et utilisation du portfolio ou du dossier d'apprentissage

À moins d'indications contraires, pour le reste du questionnaire et par souci de clarté, le terme portfolio sera utilisé pour désigner le portfolio, le dossier d'apprentissage et le cyberfolio.

5. Avant d'utiliser le portfolio dans votre présent programme, aviez-vous déjà eu une expérience d'utilisation d'un portfolio?
- Oui, dans le contexte scolaire (par exemple, au cégep)
 - Oui, dans le contexte du travail
 - Non, il s'agit de ma première expérience avec un portfolio
6. Quel est le format du portfolio que vous réalisez ou que vous avez réalisé dans le contexte de votre formation universitaire?
- Format papier
 - Format électronique
 - Format hybride (une partie papier et une partie en ligne)
 - Autre : _____
7. Quel est le lien entre le portfolio et le programme dans lequel vous êtes inscrit?
- Le portfolio constitue l'essentiel **d'un cours** crédité
 - Le portfolio constitue **une partie d'un cours** crédité
 - Le portfolio est travaillé dans **plusieurs cours** crédités
 - Le portfolio est utilisé dans un ou plusieurs **stages**
 - Le portfolio est utilisé dans un ou plusieurs **cours crédités et dans un ou plusieurs stages**
 - Le portfolio est une activité indépendante, non créditée
 - Autre : _____

8. Le portfolio utilisé est-il réalisé individuellement ou en équipe?
- La réalisation du portfolio est principalement faite individuellement
 - Le travail sur le portfolio se fait principalement en équipe
 - Le portfolio est réalisé parfois individuellement et parfois en équipe.
9. Pour chacune des sessions de votre programme de formation, indiquez le nombre total d'heures que vous avez consacrées à la réalisation du portfolio (incluant la collecte des éléments, l'organisation et les aspects de présentation).

Indiquez le nombre d'heures, incluant les heures passées en stage, consacrées au portfolio. Par exemple : Session 1 — 15 heures, Session 2 – 5 heures, etc. Si vous êtes inscrit à la session 6, laissez les cases qui suivent la session 6 vides.

	Sessio n 1	Sessio n 2	Sessio n 3	Sessio n 4	Sessio n 5	Sessio n 6	Sessio n 7	Sessio n 8	Sessio n 9
Nomb re d'heur es									

C. Utilité du portfolio

10. À quoi sert le portfolio utilisé dans le contexte de votre formation à l'enseignement?

Pour chaque énoncé, donnez votre niveau d'accord.

Énoncés	Niveau d'accord			
	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Pas du tout en accord
Il permet de documenter ma progression et mes apprentissages faits dans ma formation (dossier d'apprentissage)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il permet de présenter mes meilleures réalisations faites dans ma formation (portfolio de présentation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il permet de déterminer les acquis faits durant ma formation et mes stages en vue de l'évaluation (portfolio d'évaluation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il permet de me préparer à mon insertion professionnelle dans le milieu scolaire (portfolio de développement professionnel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Y a-t-il d'autres utilités du portfolio qui ne sont pas nommées? Si oui, les inscrire ici.

11. À qui montrerez-vous votre portfolio, soit durant l'élaboration, soit une fois terminé?

- À des professeurs ou chargés de cours de votre programme
- À un ou plusieurs collègues de classe
- À tout votre groupe (présentation devant la classe)
- À vos parents
- À des amies ou amis hors de votre programme
- À des employeurs potentiels
- À un ou plusieurs enseignantes ou enseignants associés
- À des enseignantes ou des enseignants avec qui vous travaillez
- À un ou plusieurs superviseurs de stage
- À des élèves du primaire ou du secondaire
- Autre : _____

D. Perception de l'utilité du portfolio

12. Dans le cadre de votre formation en enseignement, vous utilisez un portfolio. En travaillant sur votre portfolio... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément en cochant la case qui correspond à votre niveau d'accord.

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Pas du tout en accord
J'ai pensé aux liens entre ce que j'ai appris et ce que j'enseignerai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai acquis une plus grande confiance dans l'utilisation du portfolio afin de développer mes compétences professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai mieux compris mes forces et mes faiblesses en tant que future enseignante ou futur enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai réfléchi à mes expériences d'apprentissage antérieures dans des domaines plus spécifiques et de façon complexe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis devenu plus organisé et j'ai compris l'importance du portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai réussi à réviser mes compétences professionnelles existantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pourrais montrer mon portfolio aux futurs employeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai beaucoup appris de la communication, de l'interaction et de la collaboration avec les pairs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai développé des compétences de travail en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai amélioré mes compétences professionnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris à mieux exprimer mes pensées par écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai pu constater ma croissance et ma réussite tout au long de ma formation à l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pourrai utiliser le portfolio pour mon développement professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai rien appris de mon expérience avec le portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Motivation à utiliser le portfolio

13. Quel était votre niveau de motivation **lors de la présentation du projet** de portfolio dans le cadre de votre formation à l'enseignement?
- Très élevé
 - Élevé
 - Moyen
 - Faible
 - Très faible
14. Quel est ou quel était votre niveau de motivation **durant la réalisation** de votre portfolio?
- Très élevé
 - Élevé
 - Moyen
 - Faible
 - Très faible
15. Si votre portfolio a déjà été évalué dans le cadre de votre formation, quel est votre niveau de motivation à continuer à utiliser ce portfolio ou une autre version de portfolio après votre formation?
- Très élevé
 - Élevé
 - Moyen
 - Faible
 - Très faible
 - Je n'ai pas encore terminé le travail sur mon portfolio
16. Quelles étaient vos sources de motivation lors de votre travail sur le portfolio?
Pour cette question, il est possible de cocher plusieurs cases.
- Le portfolio est sujet à l'évaluation dans le cadre d'une activité créditée
 - Le portfolio me permet de rendre compte de ma progression durant ma formation
 - Le portfolio me permet de réfléchir sur ma formation et sur ma carrière
 - Le portfolio me permet de mieux me préparer à ma carrière d'enseignant
 - Le portfolio favorise la collaboration dans le cadre d'un travail d'équipe
 - Autre : _____
17. Est-ce que le temps consacré à votre portfolio a eu un impact sur votre niveau de motivation?

- En général, je n'ai pas eu assez de temps, j'aurai aimé travailler davantage à mon portfolio
- Le temps consacré était suffisant afin de réaliser le portfolio tout en maintenant mon niveau de motivation
- J'ai passé beaucoup trop de temps à réaliser mon portfolio, affectant négativement mon niveau de motivation

F. Question ouverte

18. Donnez votre avis sur les avantages qu'a apportés la réalisation de votre portfolio pour le développement de vos compétences professionnelles.

Merci du temps que vous avez consacré à notre recherche.

Questionnaire de Liu, Liau et Tan (2009)

Subscale : Usability

1. The e-portfolio was easy to use.
2. Clear instructions were provided in the e-portfolio so that we knew how to proceed and navigate.
3. The content of the e-portfolio was arranged in a clear and logical manner.
4. The e-portfolio was visually attractive.

Subscale: Generic Learning Skills

5. The e-portfolio helped us improve our problemsolving skills.
6. The e-portfolio helped us learn how to solve problems in a systematic and effective way.
7. The e-portfolio helped us build up teamcollaborative skills.
8. The e-portfolio enabled us to better express our thoughts in writing.
- 9 The e-portfolio improved our presentation skills.
10. The e-portfolio helped us build up communicative skills.

Subscale : Scaffolding

11. The e-portfolio scaffolded the PBL process for us.
12. The e-portfolio helped us structure our learning.
13. The e-portfolio helped us navigate the PBL process systematically.
14. The questions in the e-portfolio were useful in guiding our discussions at each stage of the PBL process.
15. The aims of each stage in the PBL process were clearly spelled out in the e-portfolio.

Subscale : Documentation

16. The deliverables that we included in our e-portfolio documented what we did at each stage.
17. The e-portfolio helped us to document what we read individually for the self-directed learning.
18. The e-portfolio was a useful tool for “recording” our group discussions.

Questionnaire du Lin (2008) utilisé dans la recherche de Tur et Marin (2015)

Directions : In the scale of 1-5, give your responses to the following statements (5 = strongly agree, 4 = agree, 3 = neither agree nor disagree, 2 = disagree, and 1 = strongly disagree) :

After the process of constructing my e-portfolio, I...

1. I thought about the connections between what I learned and what I'm going to teach.
2. I have gained greater confidence in learning new technology applications such as working with hypermedia software.
3. I was confused at the whole experience.
4. I understood better my strengths and weaknesses as a future teacher.
5. I didn't see any value of reflection.
6. I revisited my prior learning experiences in more specific and complex ways.
7. I have gained greater confidence in integrating technology in future classrooms.
8. I could see my growth and achievement throughout the years.
9. I didn't learn anything from this experience.
10. I became more organized and understood its importance.
11. I was able to review my existing technology skills while gaining additional ones.
12. I became less confident in using technology in my future classrooms.
13. I could showcase my work to future employers.
14. I felt challenged and overwhelmed with technology.
15. I learned a lot from communicating, interacting and collaborating with peers.
16. I did not learn any additional technology skills.
17. I learned from reviewing my peers » e-portfolio

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement de participation à une recherche

Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

Volet étudiante et étudiant

Le projet visé par le présent formulaire porte sur la *Perception des étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles*.

L'étudiante-chercheuse désire décrire l'utilisation du portfolio dans le contexte du développement des compétences professionnelles chez les futures enseignantes et les futurs enseignants.

Chercheur

Le projet est réalisé par l'étudiante-chercheuse Olga Soltoianu, inscrite à la maîtrise en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal avec les coordonnées :

514 458-1788, soltoianu.olga@courrier.uqam.ca

La direction de recherche incombe au professeur André-Sébastien Aubin, Ph. D. de la section Méthodes d'évaluation en éducation du Département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal avec les coordonnées : 514 987-3000, poste 6405, aubin.andre-sebastien@uqam.ca

Préambule

Le présent formulaire permet de formaliser votre accord à participer à la recherche mentionnée. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles avant de signer.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet vise à déterminer la perception des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement quant à l'utilisation du portfolio dans le développement des compétences professionnelles.

Afin de répondre à cette question, vous êtes convié à répondre à un questionnaire papier d'environ 20 minutes. Ce questionnaire cherche à connaître votre utilisation du portfolio dans le contexte de votre formation à l'enseignement ainsi que votre perception vis-à-vis de cet outil.

Nature et durée de votre participation. Vous répondrez au questionnaire durant une séance d'un cours de votre programme de formation. Remettez la copie à la personne responsable dès que vous aurez terminé.

Les questionnaires sont anonymes et les chercheurs ne désirent pas connaître votre nom. Votre participation n'est pas rémunérée.

Risques liés à la participation. En principe, AUCUN RISQUE N'EST LIÉ à la participation à cette recherche.

Confidentialité. Vos réponses au questionnaire ne seront connues que des chercheurs. L'ensemble des documents sera détruit sept ans après la dernière communication scientifique. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire.

Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, votre programme sera identifié par un numéro de code, connu seulement des chercheurs. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui

Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Olga Soltoianu verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet :

André-Sébastien Aubin, Ph. D.
514 987-3000, poste 6405
aubin.andre-sebastien@uqam.ca.

Des questions sur vos droits?

Le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE-3 (cerpe3@uqam.ca) Véronique Covanti au 514 987-3000, poste 3359 ou à l'adresse courriel suivante : covanti.veronique@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je soussigné (e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Signature et date

Engagement du chercheur

Je soussignée certifie

- 1. avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;*
- 2. avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;*
- 3. lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;*
- 4. que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.*

Olga Soltoianu /date

Merci du temps que vous consacrez à notre recherche.

Formulaire de consentement de participation à une recherche

Perception des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles

Volet responsable du portfolio

Le projet visé par le présent formulaire est *Perception des étudiants en formation initiale à l'enseignement quant à l'utilité du portfolio pour le développement des compétences professionnelles*.

L'étudiante-chercheuse désire décrire l'utilisation du portfolio dans le contexte du développement des compétences professionnelles chez les futures étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement.

Chercheur

Le projet est réalisé par l'étudiante-chercheuse Olga Soltoianu, inscrite à la maîtrise en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal avec les coordonnées :

514 458-1788, soltoianu.olga@courrier.uqam.ca

La direction de recherche incombe au professeur André-Sébastien Aubin, Ph. D. de la section Méthodes d'évaluation en éducation du Département d'éducation et de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal avec les coordonnées : 514 987-3000, poste 6405, aubin.andre-sebastien@uqam.ca

Préambule

Le présent formulaire permet de formaliser votre accord à participer à la recherche mentionnée. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots

que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles avant de signer.

Description du projet et de ses objectifs

Le projet vise à déterminer la perception des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement quant à l'utilisation du portfolio dans le développement des compétences professionnelles.

Afin de répondre à cette question, vous êtes convié à répondre oralement à des questions sur l'utilisation du portfolio lors d'une entrevue d'environ 30 minutes. Cette entrevue cherche à connaître le rôle du portfolio dans votre programme de formation initiale à l'enseignement ainsi que les modalités et l'utilisation de l'outil durant la formation à l'enseignement.

Nature et durée de votre participation. Vous répondrez aux questions durant une entrevue. Le moment de l'entrevue sera établi avec vous par courriel.

Les réponses seront anonymes et les chercheurs ne divulgueront pas votre nom, le nom du programme que vous représentez ainsi que le nom de l'université. Votre participation n'est pas rémunérée.

Aussi vous serez impliqué dans l'identification des groupes-classes des étudiants en formation initiale à l'enseignement inscrits en 4^e année d'études qui participeront à notre étude et qui devront remplir un questionnaire.

Risques liés à la participation

En principe, AUCUN RISQUE N'EST LIÉ à la participation à cette recherche.

Confidentialité : Vos réponses ne seront connues que des chercheurs. L'ensemble des documents sera détruit sept ans après la dernière communication scientifique. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire.

Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, votre programme et le nom de votre université seront identifiés par un numéro de code, connu seulement des chercheurs. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?

Oui

Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Olga Soltoianu verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet :

André-Sébastien Aubin, Ph. D.
514 987-3000, poste 6405
aubin.andre-sebastien@uqam.ca.

Des questions sur vos droits?

Le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE -3 (cerpe3@uqam.ca) Véronique Covanti au 514 987-3000, poste 3359 ou à l'adresse courriel suivante : covanti.veronique@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je soussigné (e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Signature et date

Engagement du chercheur

Je soussignée certifie

- 1. avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;*
- 2. avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;*
- 3. lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;*
- 4. que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.*

Olga Soltoianu /date

Merci du temps que vous consacrez à notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L.M. Lopez (dir.) : *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23) Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus : Les curriculums en question*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2005). L'évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 151-167.
- Beauchesne, A., Bouchard, L., Hensler, H., Laflamme, G., Ouellet, H., Raymond, D. et Scholer, M. (1993). Baccalauréat en enseignement au secondaire. Modèle de développement curriculaire. *Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie*.
- Bélaïr (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4^e édition) (p. 83-96), Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourdoncle R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 73-91.
- Bourdoncle, R., et Lessard, C. (2003). Note de synthèse. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 131-181.
- Bousquet, G. (2006). Le portfolio électronique, un outil utile pour favoriser l'intégration. *publié dans Profweb le*, 5.

- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., et Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives Internationales*, Paris: Presse Universitaire de France
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Gouvernement du Québec
- Chye, S. Y., Liao, A. K. et Liu, W. C. (2013). Student teacher' motivation and perceptions in the context of problem-based learning. *Asia- Pacific Educational Research*, 22(4), 367-375.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Dolz, J., et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Montréal: De Boeck Université,
- Durand, M-J. et Chouinard, R. 2006 *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Farr, R. C., et Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill).
- Fortin, M.-E. et Gagnon, J. (2016) *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation

- Gauthier, P. et Jézégou, A. (2008). Publier son e-portfolio? Une étude exploratoire sur les motifs de persistance. Dans *Actes de colloque E-portfolio*, 6.
- 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). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gregori-Giralt, E. et Menéndez-Varela, J. L. (2015). Validity of the learning portfolio: Analysis of a portfolio proposal for the university. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 43(1), 1-17.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 764-796.
- Gusew, A. et Berteau, G. (2010). Le portfolio. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.) : *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre?* (p.223-246). Montréal, Québec : De Boeck Supérieur.
- Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Harvey, L. (2012). Évaluation des compétences dans un programme de formation en enseignement : Validité de construit curriculaire, Mesure et évaluation en éducation 35(2), 69-95.
- Harvey, L. et Laroui, R. (2006). L'élaboration des nouveaux programmes de formation à l'enseignement secondaire : Enjeux et défis. Dans C. Guthier, et M. Mellouki (eds) : *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins. Conditions et promesses de l'approche de formation par compétences* (p. 237-252). Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e édition). Paris, France : De Boeck.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). Using portfolio to Promote, Support and Evaluate Learning. In M. E. Huba et J. E. Freed (eds) : *Learner- Centered Assessment on*

- College Campus: Shifting the Focus from Teaching to Learning* (p. 233-268). New York : A Peatson Education Company.
- Huot, R. (2003). *Méthodes quantitatives pour les sciences humaines*. Presses de Université Laval.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. *Actes de la recherche*, 9, 81-94.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. Londres : Psychology Press.
- Labelle, K. (2015). *Étude de cas d'entretien sur le portfolio favorisant la pratique réflexive chez les étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Montréal, Québec, Canada, Université du Québec à Montréal.
- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*, 196-218.
- Laroui, R. (2012). Transmission des savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants et développement de compétences. Dans *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France.
- Lepage, Ch. (2014). La formation à l'enseignement d'une discipline artistique : développement de compétences professionnelles. *L'Annuaire théâtral*, 55, 23-41.
- Lévesque, M., et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*. Outremont, Québec, Canada : Éditions Logiques.
- Liu, W. C., Liao, A. K., et Tan, O. S. (2009). E-portfolios for problem-based learning: Scaffolding thinking and learning in preservice teacher education. Dans O. S. Tan (eds) : *Problem-based learning and creativity* (p. 205-224). Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.

- Louis, R. Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Magaly-Guervil, M-R. et Duchesne, C. (2014). Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale. *Phronesis*, 31(2), 100-110.
- Mailles-Viard Metz, S. et Alberhne-Giordan, H. (2008). Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(3), 51-65.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2006). La formation des enseignants à la croisée des chemins. Dans C. Gauthier, et M. Mellouki (eds) : *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins. Conditions et promesses de l'approche de formation par compétences* (p. 311-318). Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80-94.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je) u de formation et de développement professionnel* (Thèse de doctorat, Université Claude Bernard-Lyon I).
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9-38.
- Minier, P (2006). Université du Québec à Chicoutimi : nouveaux programmes de formation à l'enseignement secondaire. Dans C. Guthier, et M. Mellouki (dir.) : *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins. Conditions et promesses de l'approche de formation par compétences* (p. 191-220). Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, 2, 55-71.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique*, 11(2), 16-20.
- Rowe, B. et Kenny, A. (2010). Les stages d'enseignement consécutifs en fin de formation initiale et le développement de compétences professionnelles : avantages et défis. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 91-103.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Siampou, F. et Komis, V. (2011). Enseigner les fonctionnalités et les usages des e-portfolios : une étude basée sur les conceptions des futurs enseignants. Dans G. L. Baron, E. Bruillard, et V. Komis (dir.) : *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques* (p. 73-77). Patras, Grèce. Athènes : New Technologies Editions.
- Stone, B. A. (1998). Problems, pitfalls, and benefits of portfolios. *Teacher Education Quarterly*, 25 105-114.
- Tardif, J. (2006). Du portfolio au dossier d'apprentissage : Un document de preuves. Dans J. Tardif (dir.) : *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* (p. 245-290). Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Ziarko, H. (Eds) (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.
- Traister, C. A. (2005). The perceptions of student teachers, cooperating teachers, and university supervisors regarding the assessment of student teacher performance. (Thesis in Curriculum and instruction). The Pennsylvania State University, Pennsylvania, États-Unis.

- Tur, G. et Marin, V. I. (2015). Exploring student student's attitudes and beliefs toward eportfolios and technology in education. *Esenanza and Teaching*, 33(1), 57-82.
- 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.
- Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans : Y. Lenoir et P. Pastré (dir.) : *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 227-255). Toulouse : Octarès.
- Vanhulle, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. (ch. 11). Dans R.Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Eds). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p.201-213) Belgique : De Boeck.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications.