

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence

Le cadre de référence a été construit à partir des écrits et des recherches sur le portfolio au supérieur ainsi que des pratiques à l'Université de Montréal. Depuis le début des années 2000, plusieurs programmes d'études à UdeM, en majorité mais non exclusivement dédiée à la formation de professionnels et axée sur le développement des compétences des étudiants, se sont mis à s'intéresser au portfolio, à vouloir élargir ses fonctions pour en faire un instrument de soutien au processus d'apprentissage, au développement et à l'évaluation de compétences (Naccache, Samson et Jouquan, 2006) et à assurer sa vitalité tout au long d'un cursus (Le Mauff, Pottier, Goronflott et Barrier, 2006). La popularité grandissante du portfolio auprès de ces programmes s'explique par la nécessité de documenter et de réguler la progression des apprentissages des étudiants ainsi que d'en rendre compte au regard des compétences visées (Davies et LeMahieu, 2002; Scholes et al, 2004; Dannefer et Henson, 2007).

La force de ce cadre provient de son ancrage à la fois dans la théorie et dans la pratique. Nous espérons qu'il contribuera ainsi à aider à la prise de décision des administrateurs, des enseignants, des techno pédagogues et des conseillers pédagogiques qui travaillent au développement d'outils eportfolio.

Le portfolio dans les programmes de formation universitaire à l'UdeM

1. Qu'entend-on par portfolio?

On s'accorde généralement à définir le portfolio utilisé à des fins pédagogiques comme une collection structurée de travaux variés et de réflexions d'un étudiant qui lui permet de rendre compte des apprentissages réalisés pendant son parcours de formation (Barrett, 2004 ; Challis, 2005) et de se construire progressivement un portrait juste du développement de ses compétences (Read et Cafolla, 1999 ; Meeus, Van Petegem et Van Looy, 2006). Dans le contexte universitaire, la formation est axée sur le développement de compétences de différents ordres : compétences d'études et de carrière ; compétences de recherche ; compétences professionnelles (Meeus, Questier et Derks, 2006).

Toutes sortes de documents peuvent être colligés par l'étudiant dans son portfolio à condition de constituer des preuves d'apprentissage (Tardif, 2006) : des travaux écrits, des projets de recherche, des rapports de lecture, des textes qui l'inspirent, des vidéoclips de ses performances, des photographies, des plans, des observations en milieu professionnel, des commentaires de superviseurs, d'enseignants ou de pairs, des analyses de situations professionnelles ou d'incidents critiques, des sections de son journal ou de son carnet de bord, des cartes conceptuelles, des évaluations ainsi que des réflexions sur ces pièces.

En définitive, ce sont les réflexions qui occupent une place de choix dans le portfolio, particulièrement en contexte universitaire (Rees, 2005 ; Riedinger, 2006 ; Tigelaar et al. 2006 ; Walz, 2006 ; Fox et al. 2008): réflexions sur les pièces conservées, sur les raisons qui justifient un choix particulier de pièces, sur les apprentissages qu'elles démontrent, sur la construction de connaissances

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence

qu'elles révèlent, sur les liens entre théorie et pratique, sur les apprentissages à réaliser... (Abrami et Barrett, 2005 ; Butler, 2006). Du fait de l'importance que revêt la dimension réflexive du portfolio, le processus en œuvre dans sa construction progressive sera considéré plus important que le produit final (Smith et Tillema, 2003 ; Stefani, Mason et Pegler, 2007). Comme on le souligne sur le site de la Johns Hopkins University Digital Portfolio, « en fin de compte, le bénéfice le plus important à retirer de l'utilisation d'un portfolio pourrait être le sentiment d'accomplissement qui provient de la collecte et de la réflexion sur les réalisations et les succès qui jalonnent un parcours professionnel. »

En accord avec plusieurs auteurs, qui parlent de « *portfolio-based learning* » pour désigner une approche privilégiant l'utilisation du portfolio en tant que support à un apprentissage réflexif (Challis, 1999 ; Driessen et al. 2005), et le fruit de notre appropriation graduelle de l'outil et de son potentiel pédagogique, nous sommes arrivés à la définition suivante, à savoir que le portfolio est :

- un outil *appartenant à l'étudiant* et géré par lui qui lui permet
- de réfléchir de manière cyclique à ses actions et à ses apprentissages,
- de conserver des traces (certains parlent de preuves), sous différentes formes multimédia, des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes formels et informels (cours, stages et toutes autres expériences professionnelles et personnelles...),
- et de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences sur la durée de sa formation et même au-delà,
- et de communiquer à leur sujet.

2. Pourquoi veut-on, dans certains programmes de formation, d'un outil favorisant l'apprentissage réflexif ?

La décision d'implanter le portfolio s'inscrit dans une approche constructiviste en apprentissage. Elle émane d'un désir de rendre l'étudiant proactif et intentionnel dans sa formation (Mathers et al. 1999) en lui proposant des activités réflexives qui l'aideront à prendre conscience de ses apprentissages, à relier ses nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures et à faire le point sur les connaissances qu'il vient d'acquérir. « Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'étudiant ne peut réellement assimiler ce qui lui est enseigné sans une démarche d'appropriation lui permettant de donner un sens à ses apprentissages, d'intégrer ce qui est nouveau à ce qui est acquis en reliant les savoirs entre eux et avec ses connaissances antérieures » (Legendre, 2004, p.81). En définitive, l'étudiant est invité à prendre davantage contrôle sur son parcours de formation dans une perspective d'amélioration continue de ses compétences (Pearson et Heywood, 2004).

Développer une plus grande autonomie dans l'apprentissage est jugé essentiel pour que l'étudiant, une fois sa formation initiale terminée, non seulement puisse maintenir ses compétences (Harris et al. 2001) mais aussi, continue d'intégrer de nouveaux apprentissages en vue d'un développement optimal de ses compétences. Si le programme de formation initiale lui

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence

permet d'acquérir un niveau de compétence nécessaire pour bien fonctionner dans un milieu de travail, l'atteinte du plus haut niveau de compétence - l'expertise – « dépend des efforts consentis tout au long de sa carrière pour affiner et diversifier ses compétences » (Brichaux, 2001, p.1) et exige de la future enseignante, médecin ou sociologue une prise en charge et une autorégulation de son développement professionnel. La décision d'intégrer le portfolio au programme de formation s'inscrit dans une approche curriculaire centrée sur l'apprentissage et pensée dans une logique d'un continuum de développement de compétences.

3. Dans quelle mesure le portfolio permet-il un apprentissage réflexif?

Dans les écrits sur le portfolio, on décrit la démarche d'apprentissage réflexif comme est un processus dynamique qui demande à l'étudiant de documenter systématiquement dans son portfolio (Snadden et Thomas, 1998 ; Challis, 1999 ; Naccache et al. 2006) :

- des expériences vécues dans différents contextes formels et informels (cours, clinique, milieu professionnel, activités hors campus) et de durée variable;
- l'analyse qu'il fait de ces expériences en termes :
 - de sa performance (Qu'ai-je réussi à accomplir? Ai-je rencontré des difficultés?)
 - des apprentissages qu'elles révèlent (Quels savoirs ai-je acquis? Quels savoirs ai-je démontrés?)
 - des liens entre ces apprentissages et les compétences ciblées (À quelles compétences visées par le programme ces savoirs se rattachent-ils?) ;
- l'identification des lacunes dans la performance et des besoins d'apprentissage (Quelles connaissances, habiletés, attitudes ... aurais-je dû mobiliser pour mieux faire face à cette situation? Que dois-je apprendre pour continuer à développer mes compétences?) ;
- la planification des apprentissages (Comment vais-je m'y prendre pour accomplir ces apprentissages? À quelles stratégies et ressources recourir?) et de leur réalisation.

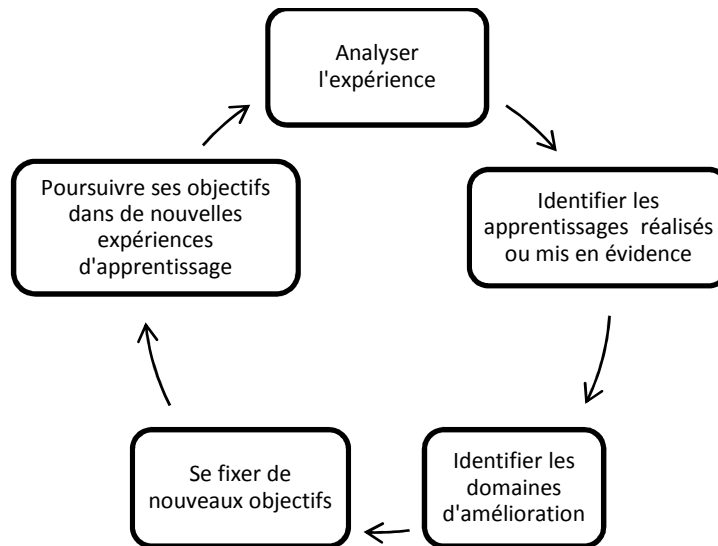
Cette démarche s'actualise après l'action. Elle conduit l'étudiant à développer l'habitude de questionner, d'explicitier, d'analyser et de réguler ses expériences de formation et de pratique de manière à donner un sens à son parcours. Nous pouvons ainsi l'illustrer :

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence

Figure 1

La démarche d'apprentissage réflexif : un processus cyclique (adaptée de Driessen et al. 2005)



4. Quelles sont les conditions nécessaires à une implantation réussie du portfolio en tant qu'outil réflexif ?

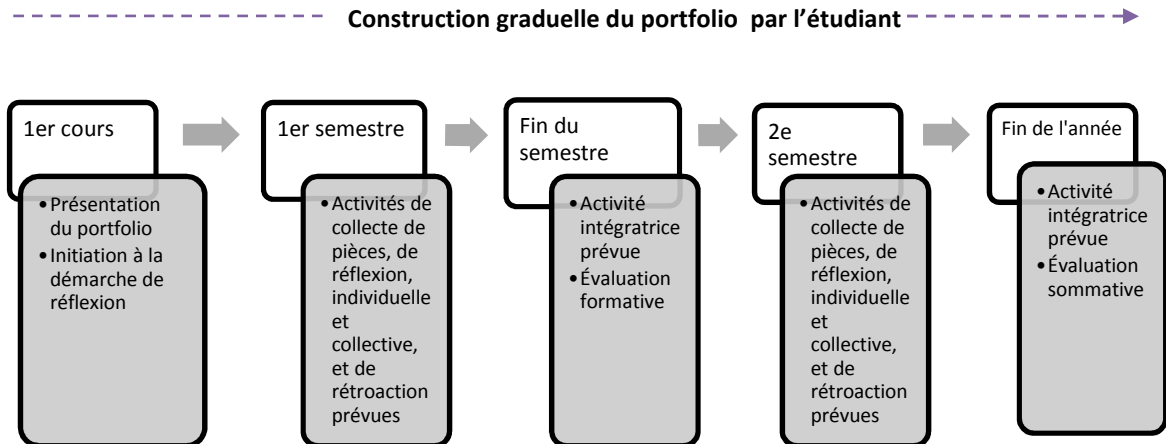
De nombreux articles font état des conditions à mettre en place pour que le portfolio soit un véritable support à une démarche d'apprentissage réflexif et suscite l'engagement des étudiants (Wade et Yarborough, 1996 ; Pearson et Heywood 2004; Butler, 2006 ; Tosh et al. 2006 ; Dannefer et Henson, 2007 ; Rossi, Magnoler et Giannandrea, 2008). Parmi ces conditions, on note l'importance de procurer aux étudiants :

- une présentation initiale du portfolio qui rend clairs sa visée et son rôle dans le parcours de formation ;
- une structure souple pour l'organisation des pièces ;
- des activités de réflexion cycliques et récurrentes dès le début de la formation, elles sont davantage guidées et structurées au départ (questions, balises, exemples...) ;
- des activités prescrites et d'autres au choix à inclure ;
- des occasions de responsabilisation dans la sélection de preuves d'apprentissage et leur analyse;
- le soutien d'un tuteur, moniteur ou superviseur pour fournir l'échafaudage et la rétroaction nécessaires à la démarche réflexive ;
- des attentes claires au regard de la qualité et des objets de la réflexion ;
- des critères rigoureux lorsque le portfolio est utilisé à des fins d'évaluation sommative ;
- de la place pour la créativité ;
- des outils technologiques conviviaux.

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence

Exemple d'intégration du portfolio dans la première année d'un programme de formation



Quelques exemples d'activités intégratrices possibles

Basée sur le portfolio, l'étudiant :

- Prépare une présentation pour expliquer sa progression dans le développement de ses compétences.
- Soumet un portfolio qui témoigne du développement de ses compétences.
- Soumet un bilan réflexif, avec preuves à l'appui sélectionnées de son portfolio.

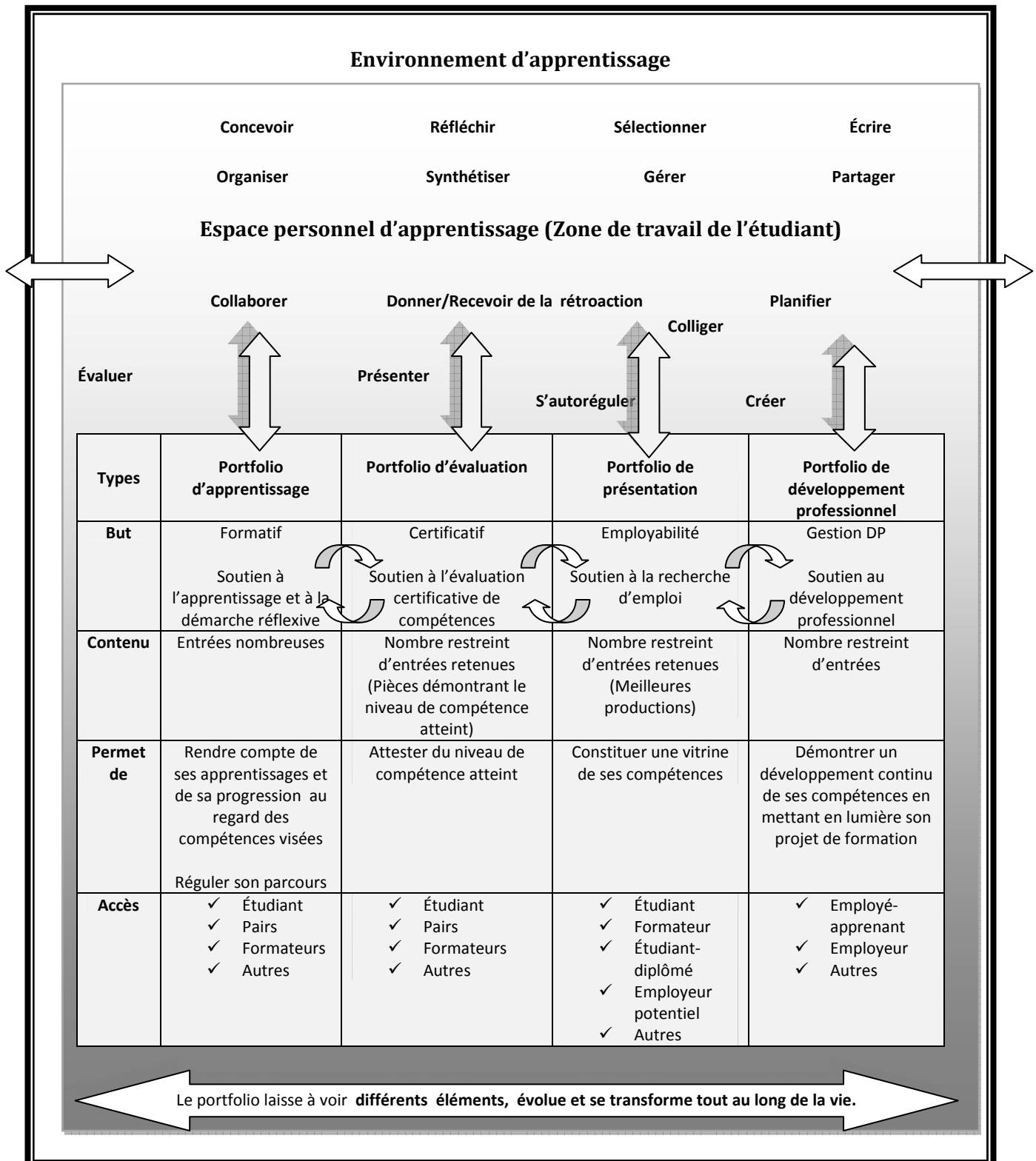
1.5 Quels sont les types de portfolio rencontrés ?

À la fois un produit que l'étudiant peut rendre publique dans certaines circonstances et un processus permettant d'assurer une réflexion sur ses apprentissages, de par sa nature et sa portée, le portfolio offre une continuité qui en fait sa force (Simon et Forgette-Giroux, p. 30). Instituée dès la formation initiale, il peut s'adapter, se transformer et évoluer au gré des buts qui lui sont assignés. D'outil d'apprentissage, il peut devenir outil d'évaluation à certains moments et à d'autres, outil de présentation, puis, en fin de parcours, outil de développement professionnel. D'un portfolio à l'autre, les pièces mises de l'avant varieront, le portfolio cherchant à démontrer « ce qui est important au sujet d'un individu à un moment donné » (JISC, 2008, p.6). Par ailleurs, la réflexion demeurera incontournable, « la réflexion étant au cœur du développement professionnel, d'une formation continue active. » Alain Legault, professeur, Sciences infirmières, UdeM.

LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

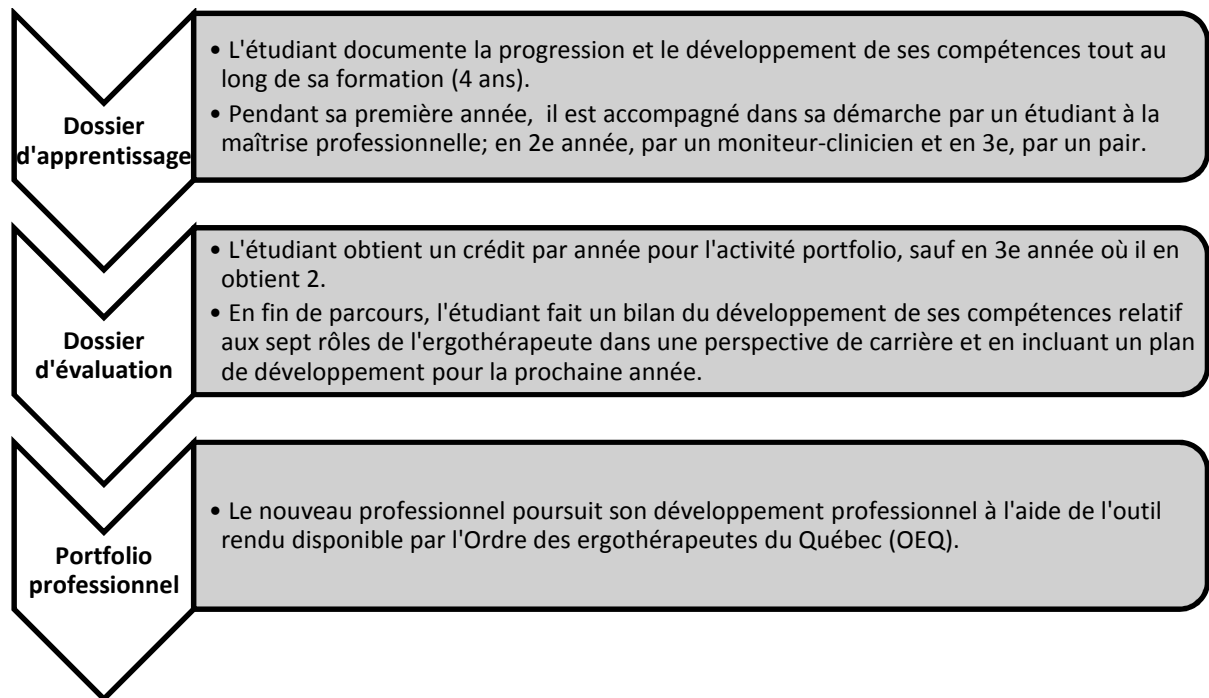
Cadre de référence

Types de portfolio au supérieur



LE PORTFOLIO ÉTUDIANT

Cadre de référence



Exemple de l'évolution du portfolio pour l'étudiant en ergothérapie, à l'École de réadaptation

Remerciement à Annie Rochette, professeure