

# Le portfolio ou dossier d'apprentissage: propos et réflexions

Gérard Scallon (août 2000)  
Département des fondements et pratiques en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval.

## Introduction

**Portfolio, dossier d'apprentissage, curriculum vitae, dossier de présentation sont des termes variés qui ne sont pas interchangeables; avant même de s'engager dans l'étude du portfolio, tel qu'utilisé en éducation, il faut déjà faire des distinctions.**

Le terme "portfolio" renvoie à un autre de ces néologismes que l'on trouve dans le vocabulaire de l'éducation. Une traduction littérale de ce terme conduirait sans doute à des mots acceptés dans la langue française mais qui sont plus ou moins appropriés pour désigner un outil dont l'utilisation se répand de plus en plus en éducation. Ainsi, les mots "portefeuille" ou "porte documents" renvoient à des objets bien connus dont le contenu présente une analogie lointaine avec l'idée que l'on doit se faire du "portfolio" utilisé dans un contexte scolaire. On verra plus loin que le «portfolio», c'est beaucoup plus qu'un contenant pratique tel que celui dont on se sert dans la vie courante pour conserver des documents ou des pièces de monnaie. Et le concept qui sera développé n'a pratiquement rien à voir avec le sens figuré de «responsabilités» comme dans le cas d'un ministre avec ou sans portefeuille!

La notion de "portfolio" s'approche de l'objet de nos préoccupations lorsqu'il s'agit d'évoquer l'idée d'une collection de réalisations comme on en trouve chez les ingénieurs, les architectes et les photographes. On a ici une intention manifeste qui est celle de démontrer un savoir-faire ou une certaine expertise professionnelle. L'appellation "dossier de présentation" correspond parfaitement à un tel but. Il semble que certaines utilisations qu'on veut faire du portfolio en milieu scolaire prennent appui sur cette idée de démonstration des capacités d'un individu ou d'une entreprise. Mais, ce n'est pas la seule perspective qu'il faut dégager de l'utilisation du portfolio en milieu scolaire et l'idée du dossier de présentation n'évoque pas tous les objectifs qui peuvent être poursuivis et que l'on reconnaît aujourd'hui.

C'est pourtant avec cette intention de présentation que le portfolio semble avoir été introduit en éducation et plus particulièrement dans le secteur de l'éducation des adultes. La définition qu'en donne le Dictionnaire Legendre (1993) relève de cette perspective:

**Document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif (Landry, F. dans Legendre, 1993).**

On doit comprendre que le document auquel on fait allusion dans cette définition contient des pièces variées décrivant ou attestant des acquis à la fois scolaires et extra scolaires et ce, afin de déterminer le niveau d'entrée de chaque individu dans un programme de formation d'adultes. La reconnaissance des acquis plus ou moins lointains fait du portfolio un dossier de présentation, un outil dont on se sert avant de faire entreprendre à des individus des activités d'enseignement et d'apprentissage. Tel est l'esprit avec lequel le portfolio a été introduit en éducation des adultes (Sansregret, 1988). Dans une certaine mesure, l'outil se rapproche du curriculum vitae.

L'idée de s'en servir comme outil d'évaluation, en accompagnement d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage ou au terme de cette séquence est plus récente. Ce serait au Royaume Uni, vers 1984, que la conception d'un bulletin scolaire orienté graduellement vers un modèle de portfolio aurait pris naissance (Broadfoot, 1990). La pratique s'est vite répandue dans plusieurs pays, notamment aux États Unis, et dans diverses matières, comme en ont témoigné Simon et Forgette-Giroux (1994).

Malgré l'intérêt sans cesse grandissant à l'égard de ce qui va devenir un outil assez particulier d'évaluation, ses finalités ne sont toujours pas encore univoques. Bulletin scolaire? Dossier de présentation? Collection des meilleures réalisations de l'élève? Outil d'autoévaluation et de réflexion pour l'élève? Instrument d'appréciation des qualités d'un système éducatif? Ces diverses appropriations ne s'excluent pas mutuellement mais doivent être nuancées pour qu'on puisse s'y retrouver facilement. Le choix d'un terme pour le désigner n'est pas une entreprise aisée. C'est sans aucun doute pour se démarquer des confusions inhérentes aux approches multiples du portfolio que Simon et Forgette-Giroux ont préféré utiliser l'appellation "dossier d'apprentissage". Après mûre réflexion, l'étiquette désigne bien la réalité que l'on veut cerner lorsque l'on se situe dans le domaine de l'éducation, de la formation, et on serait tenté de l'adopter sans trop de discussion. On ne peut cependant abandonner le terme "portfolio" étant donné que c'est un mot clé qui donne accès aux banques de données sur le sujet et aux périodiques électroniques qu'il faut consulter souvent pour se tenir à jour.

Dans ce document, on utilisera les deux termes comme s'ils étaient équivalents et renvoyaient à une même notion, à un même concept.

## Définition du portfolio

Parmi les définitions trouvées du portfolio on peut dégager des caractères dominants qui vont lui donner une couleur propre, selon que l'on veut certifier des apprentissages réalisés par l'élève ou que l'on veut soutenir sa progression dans ces apprentissages.

La très grande majorité des chercheurs ont donné leur propre définition du portfolio et ce avec plusieurs variantes. Dans les textes francophones, on trouve l'une des premières définitions qui est de Simon et Forgette-Giroux (1994):

**...recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant à des fins d'évaluation (p. 29).**

Dans un texte plus récent des mêmes auteures, l'objet ou contenu du portfolio s'est précisé davantage, sans doute pour être ajusté aux nouvelles tendances qui ont marqué l'élaboration des nouveaux programmes d'études dans une approche par compétences (Forgette-Giroux et Simon, 1998). On trouve ainsi cette nouvelle définition du portfolio ou dossier d'apprentissage:

**...recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive.**

Les textes anglo-saxons recèlent de toute une variété de définitions. Parmi les plus récentes que l'on puisse trouver, il y a celle de Linn et Gronlund (2000) qui, dans leur ouvrage sur la mesure et l'évaluation en enseignement, est au centre d'un chapitre entièrement consacré au portfolio. La définition que les auteurs en donnent est plutôt descriptive:

**A student portfolio is a purposeful collection of pieces of student work. Portfolios are sometimes described as portraits of a person's accomplishments. Using this metaphor, a student portfolio is usually a self-portrait, but one that often has benefited from guidance and feedback from a teacher and sometimes from other students.**

Ces quelques extraits, qui n'épuisent certes pas toute la mosaïque de définitions que l'on peut trouver dans les écrits, font déjà voir que la notion de portfolio ou celle de dossier d'apprentissage doit être abordée avec beaucoup de nuances et de circonspection tant les points de vues adoptés sont multiples. De plus, ces définitions ne sont pas «prescriptives» quant à ce qui doit être inclus dans un portfolio.

## Ce que devrait contenir le portfolio

La diversité des approches devient plus évidente lorsqu'il s'agit de décrire le contenu d'un portfolio. Doit-on se limiter aux meilleurs travaux des élèves, choisis ou non par eux? Faut-il inclure des essais plus ou moins réussis accompagnés ou non de commentaires de l'élève et de l'enseignant? Ce sont les réponses à ces questions qui se rapportent au contenu d'un portfolio.

À ce sujet, si on néglige de considérer les buts poursuivis par l'implantation d'un portfolio, les opinions sont fort diversifiées.

Lorsqu'il est utilisé à des fins d'évaluation institutionnelle le portfolio se pose alors comme approche alternative aux examens traditionnels. Pour apprécier les qualités d'un système éducatif, par exemple, que ce soit à l'échelle d'une région ou à l'échelle nationale, on s'intéresse de plus en plus au comportement des élèves en situation de performance (réponses élaborées, problèmes non structurés à résoudre, productions complexes, etc.). Le contenu du portfolio de chaque élève se ramène alors essentiellement aux meilleures productions parmi les plus récentes. Ces productions peuvent être choisies par les élèves eux-mêmes ou par l'enseignant. Le cas le plus typique correspondant à cette approche est celui du Projet de Portfolio du Vermont (Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey, 1994). Ce type de portfolio sera repris dans une prochaine section de ce document.

Lorsqu'il est utilisé comme soutien à l'apprentissage ou comme témoin d'une progression, le contenu du portfolio est moins facile à délimiter. Dans leur présentation du dossier d'apprentissage, Simon et Forgette-Giroux (1994) proposent d'inclure des éléments répartis en quatre catégories: les habiletés cognitives, les comportements, les attitudes et valeurs et le progrès de l'élève. Les auteures signalent également que des commentaires ou des justifications venant de l'élève même peuvent être ajoutées au dossier d'apprentissage. Les documents à insérer dans un portfolio peuvent être des plus diversifiés comme en témoigne Jalbert (1998). Dans deux textes récents, Forgette-Giroux et Simon (2000) et Simon et Forgette-Giroux (2000) associent le contenu d'un portfolio à cinq dimensions dont il faut tenir compte pour le développement d'une compétence: ce sont les dimensions cognitive, comportementale, affective, métacognitive et développementale d'une même compétence.

Des nombreux textes publiés au sujet du portfolio ou du dossier d'apprentissage on peut dégager plusieurs autres aspects à prendre en compte. Par exemple, les éléments à inclure peuvent être choisis par les élèves ou imposés par l'enseignant ou par l'école. Ces éléments peuvent correspondre aux meilleures réalisations ou encore faire état des nombreux essais et erreurs qui ont marqué une progression.

La période considérée (étape, semestre ou année scolaire) et l'ampleur de la matière ou de la discipline varient également entre les lieux de pratique du portfolio. Ce sont des variantes que l'on peut dégager d'une recension réalisée par Gauvreault (1996) et que l'on observe en consultant divers sites spécialisés en évaluation des apprentissages (*assessment*).

Dans un essai de Maîtrise consacré au portfolio, Blouin (1998) en a donné une définition caractérisée par une explicitation assez claire de ses composantes:

**ensemble de travaux significatifs,  
choisi par l'élève, en collaboration avec son enseignante ou enseignant,  
illustrant ses progrès et ses différents savoirs dans un ou plusieurs domaines,  
s'échelonnant dans le temps (au moins une année scolaire),  
ayant des normes de performance clairement définies,  
gardant des traces des réflexions de l'élève et de son auto-évaluation,  
contenant des commentaires de l'enseignante ou l'enseignant,  
favorisant la communication élève-enseignante ou enseignant, pairs et parents.**  
(page 30).

Il faut ajouter que cette conception du portfolio est sans doute celle qui se rapproche le plus des exigences de la Réforme des programmes que le Ministère de l'Éducation du Québec a engagée il y a quelques années et qui débutera au préscolaire et au premier cycle du primaire dès septembre 2000 (Gouvernement du Québec, 2000).

Qu'il s'agisse du dossier de présentation ou du dossier d'apprentissage ou de progression, les nombreux exemples qui nous sont accessibles dans les écrits ou sur Internet ne suffisent pas pour inspirer une pratique éclairée du portfolio. Les éléments de contenu devant constituer un portfolio et leur organisation doivent être d'abord dictés par une prise de conscience du but poursuivi.

### **But d'apprentissage ou but d'évaluation**

**Nombreux sont ceux et celles qui insistent sur l'importance de se fixer des buts à atteindre avant d'implanter toute forme de portfolio ou de dossier d'apprentissage. Les ramifications sont multiples sur le plan des décisions à prendre et on peut s'y perdre facilement à moins de faire des choix éclairés sur les orientations à donner à la démarche.**

On s'entend de plus en plus entre chercheurs pour grouper les buts qui peuvent être poursuivis selon deux perspectives: le portfolio comme soutien à l'apprentissage et le portfolio comme outil d'appréciation (*assessment*) (Arter et Spandel, 1992; Arter, Spandel et Culham, 1995).

C'est en s'appuyant sur cette dichotomie que Linn et Gronlund (2000) ont présenté un canevas en quatre dimensions pour déterminer les caractéristiques dominantes d'un portfolio. Le tableau 1 résume ces caractéristiques en terme de contenus possibles. Chaque dimension doit être interprétée comme un continuum et la localisation d'un portfolio est une question de degré.

Les dimensions décrites par Linn et Gronlund ne sont pas totalement exclusives et il est relativement facile de percevoir des recouvrements entre deux ou plusieurs dimensions. Ainsi, le portfolio faisant état de la progression de l'élève et le portfolio utilisé comme outil de travail présentent des ressemblances évidentes. On doit retenir que le fil directeur de ces divers descripteurs demeure le choix éclairé qu'il faut réaliser entre le portfolio au service de l'apprentissage et celui utilisé pour attester, certifier ou apprécier les performances d'un individu.

Les divers buts qui viennent d'être suggérés ou les aspects que l'on veut voir dominants touchent le portfolio tel qu'il peut être utilisé en classe, répondant ainsi à la notion même de dossier d'apprentissage. L'utilisation du portfolio à des fins d'évaluation de la qualité du système éducatif est une autre aventure qui sera évoqué dans la prochaine section.

## Types de portfolio

En redondance avec le but qui peut être poursuivi, les raisons d'implanter un portfolio se retrouvent quelque peu implicitement dans les types de portfolio que certains auteurs ont tenté de décrire. Cette section nous rapproche donc davantage du traitement qui est accordé au portfolio dans de nombreux textes.

Ouellet (1997) et Jalbert (1998) ont identifié de manière à peu près identique trois types de portfolios: le dossier de présentation pour faire état des réussites d'un élève dans plusieurs domaines, le dossier à visée formative faisant état des progrès accomplis et le dossier à visée sommative pour certifier une ou des compétences. On comprendra que le premier et le troisième types sont très rapprochés l'un de l'autre si ce n'est que leur différence tient probablement à l'ampleur de la période de formation considérée. Danielson et Abrutyn (1997) ont, pour leur part, élaboré longuement sur la description de trois types de portfolios: le portfolio de travail (faisant état du cheminement de l'élève), le portfolio de présentation (*showcase*, meilleurs travaux) et le portfolio d'évaluation (contenant des informations pouvant appuyer ce qu'un élève a appris). Cependant, la plupart des textes récents limitent la typologie à deux catégories essentielles: le dossier de présentation des meilleurs accomplissements de l'élève (*best work portfolio*) et le portfolio de progression (*developmental portfolio*). C'est ce qui se dégage assez clairement des banques électroniques accessibles sur le réseau Internet dans le domaine de l'«assessment» (p. ex.: Jensen et Harris,

1999). C'est aussi la position prise par Arter, Spandel et Culham (1995) adoptée par nombre de chercheurs et qui renvoie essentiellement à deux usages du portfolio: dans une perspective d'apprentissage et dans une perspective d'évaluation.

**Tableau 1: Dimensions permettant de déterminer le contenu d'un portfolio (d'après Linn et Gronlund, 2000).**

<b>apprentissage</b>	Exemples de travaux choisis par l'élève commentaires et réflexions de l'élève (autoévaluation) échange élève-enseignant (appropriation des objectifs) rencontres parents - enseignant- élève	
	<b>formative</b> → Exemples choisis tout au long de la période (progrès) <b>sommative - certification</b> → Réalisations récentes et uniformes	<b>évaluation</b>
<b>réalisations courantes</b>	Travaux complétés sur une courte période	
	Plusieurs versions d'un même type de réalisation	<b>progression</b>
<b>“présentoir”</b>	Choix par l'élève de ce qui le représente le mieux ( <i>showcase</i> )	
	Éléments décrivant tous les aspects (maîtrisés ou non) d'un apprentissage spécifique	<b>description documentée<sup>a</sup></b>
<b>fini ou terminal</b>	Caractère terminal du point de vue du destinataire du portfolio (p. ex., pour appuyer une demande d'emploi ou adresser une demande d'admission).	
	Essais/brouillons divers accompagnés de commentaires et de feed-back --- climat permissif ou tolérant sur la plan de l'évaluation	<b>..de travail</b>

a.- traduction du terme “documentation”

Dans un ouvrage récent sur l'apprentissage autonome, Paris et Ayres (2000) ont présenté divers usages du portfolio comme support à l'autoévaluation dans le contexte de la classe. Les auteurs décrivent, entre autres, le portfolio individuel dans lequel l'élève expose ses réflexions et justifie ce qu'il a décidé d'y inclure. Le «portfolio maison» est caractérisé par une sélection de travaux qui vont servir à informer les parents. La sélection des meilleurs travaux est aussi une activité qui se déroule en classe et offre aux élèves l'occasion d'échanger. Ce qu'il faut retenir de l'ouvrage de Paris et Ayres (2000) c'est que le portfolio n'est pas le seul outil d'autoévaluation. Journaux de bord, autoportraits, lettres et mémos destinés aux enseignants, à d'autres élèves et aux parents et entretiens divers viennent compléter cette mosaïque d'outils qui ont pour fonction de soutenir et de guider l'apprentissage en situation d'autonomie.

La préoccupation de distinguer divers types de portfolios n'est pas oiseuse et il faut demeurer vigilant pour se forger une représentation du portfolio qui se détache nettement des dossiers traditionnels avec lesquels nous sommes habitués. Il faut cependant attirer l'attention sur le contexte d'utilisation du portfolio auquel les auteurs et les chercheurs font plus ou moins allusion de manière explicite. Dans nombre de cas, le portfolio est utilisé en classe et c'est bien la perspective enseignement-

apprentissage qui domine. Et il faudra apprendre à distinguer de plus en plus la visée «soutien à l'apprentissage» de celle de l'évaluation, car les enjeux méthodologiques ne sont absolument pas les mêmes.

Le portfolio se présente aussi comme un outil d'évaluation du système éducatif, que ce soit à l'échelle locale, régionale ou nationale. La perspective s'inscrit dans la poussée de l'appréciation authentique (*authentic assessment*) ou encore dans celle de l'appréciation de la performance (*performance assessment*), approches nouvelles qui se présentent comme des alternatives ou des compléments à l'utilisation traditionnelle des examens standardisés objectifs.

Le cas le plus connu d'application du portfolio à des fins d'appréciation du système éducatif est le Projet du Vermont (*The Vermont Portfolio Project*) souvent cité en exemple et décrit en maints endroits (voir Koretz, Stecher, Klein et McCaffrey, 1994). Depuis quelques années, l'utilisation de ce type de portfolio est devenu un champ spécialisé avec des préoccupations dominantes qui lui sont propres: échantillonnage et «représentativité» des éléments à inclure, fiabilité des appréciations, validité, etc.: (Arter et Spandel, 1992; Herman et Winters, 1994).

### Ce que n'est pas le portfolio

Strictelement du point de vue de l'évaluation, le portfolio est une approche nouvelle en rupture avec les examens standardisés. C'est notamment le cas du dossier de présentation utilisé à des fins d'évaluation institutionnelle ou à des fins de certification des apprentissages réalisés par un individu. Pour ce qui est d'accompagner une séquence d'apprentissages ou de témoigner d'une progression, le portfolio est beaucoup plus que cela.

La pratique du portfolio est susceptible de déranger quelque peu des habitudes enracinées depuis longtemps. Il apparaît de plus en plus facile de contraster le portfolio aux procédés d'évaluation des apprentissages qui ont été marqués par l'apogée des tests standardisés, des examens composés de questions à réponse courte ou à choix de réponse. Les programmes par compétences ont imposé une méthodologie fort différente d'évaluation qui prend appui sur l'observation de performances complexes. Les élèves sont placés dans des situations de problème pour lesquelles il leur faut construire une ou des réponses ou élaborer une ou des solutions. Ce changement de cap ne suffit pas à lui seul pour tenir le portfolio à l'abri de toute confusion. Son caractère de collection de travaux ou de recueil de pièces diverses attestant des apprentissages lui donne l'apparence d'un bulletin scolaire et il s'en faudrait de peu que ce soit ainsi qu'il soit perçu de prime abord.

Précisons tout de suite que le **portfolio n'est pas un bulletin scolaire** et il est important que la distinction soit claire. Le bulletin scolaire joue essentiellement un rôle d'information et c'est d'ailleurs sa destination exclusive. Au primaire et au

secondaire, entre autres, ce sont les parents qui en sont les destinataires privilégiés. Au niveau post-secondaire, la fonction information n'est pas abandonnée pour autant mais le bulletin devient également un outil de consignation des principales données qui vont servir à décerner un diplôme. Le bulletin peut être descriptif, comme c'est le cas dans plusieurs écoles primaires du Québec. Pour nombre de bulletins scolaires, les résultats communiqués sont plutôt associés globalement à des matières ou à des disciplines.

Lorsque conçu au service de l'apprentissage, le portfolio devient un outil mis entre les mains de l'élève pour lui faire prendre conscience des objectifs qu'il lui faut maîtriser et des difficultés de parcours qu'il doit surmonter. La construction d'un portfolio par l'élève, construction assistée par l'enseignant et guidée par des feed-back fréquents, est beaucoup plus complexe que la simple réalisation et la transmission d'un bulletin scolaire. La fonction «information» du portfolio n'est pas écartée, mais il faut commencer par affirmer que le premier destinataire d'un dossier d'apprentissage est l'élève lui-même ou elle-même. Les parents ne sont cependant pas exclus pour autant. D'ailleurs, quelques auteurs ont inscrit l'utilisation du portfolio ou du dossier d'apprentissage dans une dynamique d'entretien élève-enseignant-parents (Simon et Forgette-Giroux, 1994; Jalbert, 1998; Allal, et al., 1998). À l'instar du bulletin, le portfolio peut remplir une fonction d'information et il reste à déterminer selon quelle modalité.

Pour clore cette section, ajoutons que le portfolio de progression ou dossier d'apprentissage n'est pas qu'une simple collection de travaux à évaluer. Gearhart et coll. (1992) ont expérimenté un modèle de portfolio en écriture qui permet de contraster cette approche à l'ensemble des travaux habituellement assignés aux élèves aux seules fins d'évaluation. Les travaux à inclure dans un portfolio peuvent être choisis par l'élève ce qui amène une certaine diversité d'un élève à l'autre. L'élève peut y ajouter les brouillons qui ont précédé la version finale de chaque travail, des traces de révision et même leurs propres évaluations. De ce point de vue, on est très loin de ces situations uniformes où les élèves doivent réagir selon des attentes qui sont les mêmes pour tous. Si telle devait être la construction et l'utilisation d'un dossier d'apprentissage on comprendra que l'objet de l'information à transmettre n'est plus le même d'un élève à l'autre et que le moment choisi pour ce faire n'est plus une donnée fixée à l'avance sur un calendrier scolaire.

## La pratique du portfolio: forces et faiblesses

Chaque médaille a son avers et son revers. Aborder le portfolio sous tous les angles, qu'ils soient positifs ou négatifs c'est faire preuve de lucidité. C'est aussi une façon de mieux en planifier l'implantation de façon à accentuer les effets souhaités tout en atténuant les difficultés qui peuvent se poser en cours de route.

Nombreux sont ceux et celles qui ont abordé le portfolio ou le dossier d'apprentissage sous ses aspects les plus positifs. Les avantages recherchés, tels que nous les avons répétés souvent, peuvent se situer dans la foulée des approches nouvelles de l'évaluation des apprentissages qui tend à se distancer des moyens traditionnels d'observation et de mesure représentés par les tests dits standardisés. L'idée de monter une collection de travaux représentant les accomplissements de chaque élève dans la résolution d'une diversité de problèmes complexes est sans contredit un temps fort de la démarche.

Cependant, certaines pratiques du portfolio ou du dossier d'apprentissage, vont beaucoup plus loin lorsqu'elles engagent l'élève à divers degrés dans la prise de conscience et la gestion de ses propres apprentissages. Cependant, il y a un revers à cette médaille! La gestion et le suivi du portfolio ne vont pas sans difficulté. Et lorsqu'il y a enjeu, c'est-à-dire dans les situations *high stake* souvent évoquées dans les écrits anglo-saxons, ce sont les problèmes d'évaluation qui sont de taille.

Il serait difficile de rendre compte ici des aspects positifs et des aspects négatifs tels qu'ils ont été énumérés par les auteurs consultés. Il y aurait beaucoup de nuances à signaler et ce, au travers des formulations parfois redondantes. On ne peut que proposer un compte rendu qui résume à peu de choses près ce nombre d'auteurs ont dit sur le sujet (Simon et Forgette-Giroux, 1994; Arter, Spandel et Culham, 1995; Gauvreau, 1996; Danielson et Abrutyn, 1997; Linn et Gronlund, 2000).

### Commençons par les aspects positifs:

Pour ce qui est d'apprécier la qualité d'un système éducatif, la limite des tests standardisés a été signalée à maintes reprises dans le cadre du discours sur l'évaluation authentique. Le portfolio peut alors se poser comme un complément indispensable puisqu'il permet de rendre compte de performances complexes au regard desquelles l'élève doit structurer sa pensée et démontrer son savoir faire en matière de résolution de problèmes variés, tant académiques que de la vie courante.

Du point de vue de l'évaluation en classe, le portfolio ou dossier d'apprentissage est l'outil qui correspond le mieux aux nouvelles conceptions de l'apprentissage et aux approches contemporaines de la pédagogie qui misent sur la participation et sur l'engagement de l'élève dans le suivi de ses apprentissages.

Le portfolio peut servir d'outil pour faciliter la consignation, par l'élève, de travaux qui serviront de témoin de sa progression dans le développement d'une compétence.

Lorsque conçu pour indiquer les moments d'une progression, le portfolio peut mettre en évidence des indices qui seront particulièrement utiles à l'enseignant et à l'élève lui-même pour décider de correctifs ou d'améliorations à apporter (outil d'évaluation formative).

Sur la plan de la formation, la pratique du portfolio est susceptible d'inciter chaque élève à effectuer des retours sur ses apprentissages, à se proposer des buts et des objectifs et à s'auto-évaluer pour en vérifier la réalisation. C'est une source de motivation pour l'élève et une occasion de se responsabiliser face à ses apprentissages.

Le portfolio contient des éléments qui peuvent devenir des objets d'entretien entre l'élève et l'enseignant d'une part et entre l'élève, l'enseignant et ses parents, d'autre part. Il devient alors un outil de communication beaucoup plus dynamique que le bulletin traditionnel.

### **...pour enchaîner ensuite avec les interrogations à soulever:**

Les incertitudes que suscite l'implantation d'un portfolio tiennent pour la plupart à son utilisation comme outil de certification ou d'attestation de connaissances, d'habiletés et de compétences. Les problèmes évoqués en sont d'évaluation: soit que la fiabilité soit mise en doute, soit que la validité des évaluations soit examinée de près.

Beaucoup d'éléments à inclure dans un portfolio ne peuvent être mesurés au sens strict ni être notés en toute objectivité. Comportements, rapports anecdotiques, productions complexes, commentaires de toutes sortes ne se prêtent pas facilement à un codage objectif comme c'est le cas par exemple pour les réponses obtenues dans un examen composé de questions à choix multiple. L'appréciation de ces divers éléments doit être réalisée par une ou des personnes agissant comme juges. La concordance inter-juge et la constance des notes provenant d'une même personne à deux moments différents, entre autres, sont des indices pertinents. Lorsque les élèves ont la liberté d'inclure des travaux de leur choix la difficulté d'évaluer est accrue. Il devient alors difficile d'évaluer les divers éléments du portfolio en toute équité, chaque production d'élève étant en quelque sorte un cas d'espèce.

Il y a une autre difficulté de taille à surmonter. Les productions considérées comme témoin de la compétence d'un élève constituent un mince échantillon par rapport aux tâches simples mais tout de même nombreuses qui composent un examen dit objectif. Sur le plan de la validité, c'est tout le problème d'inférer une compétence à partir de quelques spécimens de productions ou de problèmes résolus par l'élève. Par exemple, la réussite d'un seul récit d'aventures est-elle suffisante pour attester de la compétence à écrire? Le commentaire exposé oralement à propos d'un

événement de la vie courante suffit-il à inférer chez un élève la maîtrise de la pensée critique.

Nombre d'auteurs s'entendent pour affirmer que le portfolio utilisé à des fins d'apprentissage, en classe, apparaît moins exigeant sur le plan des qualités d'ordre métrologiques que le portfolio utilisé en évaluation sommative ou à grande échelle pour apprécier les qualités d'un dispositif d'éducation. Le lecteur et la lectrice intéressés à ces divers aspects trouveront une mine d'idées et d'explications dans les textes suivants: Arter et Spandel, 1992; Herman et Winters, 1994; Linn et Gronlund, 2000.

Dans nombre de textes, le cadrage disciplinaire du portfolio n'est pas précisé. En s'adressant à des enseignants du primaire, titulaires de plus d'une matière à enseigner, on peut soupçonner que le dossier d'apprentissage puisse rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves dans plusieurs matières ou des progrès de chaque élève au regard d'une compétence bien identifiée. Le choix n'est pas très clair et pas toujours bien exposé dans les écrits. Et si l'on s'en tient à une seule matière par dossier d'apprentissage, il faut tout de même considérer plusieurs objectifs d'apprentissage. Si on ajoute à ces appropriations très variables du dossier d'apprentissage l'absence de but explicite à formuler avant son implantation, il y aurait là une source de difficulté qui peut amener un surcroît de travail pour les enseignants (Simon et Forgette-Giroux, 1994).

#### ...en bref, les interrogations soulevées autour de la pratique du portfolio:

Comme approche nouvelle de l'évaluation, le portfolio contient des spécimen de performance ou de productions qui ne se laissent pas observer et apprécier en toute objectivité; se pose alors le problème de la fiabilité du jugement des personnes agissant comme juges, problème d'autant plus important que le portfolio est utilisé à des fins de certification; la difficulté est accrue dans les cas où l'élève choisit lui-même les éléments à inclure dans son portfolio.

Le temps pris par les élèves pour réaliser des productions à inclure dans un portfolio impose d'énormes restrictions sur l'échantillonnage des éléments d'observation (contrairement aux tests standardisés dits objectifs composés d'un très grand nombre de questions); se pose alors la difficulté d'inférer une ou des habiletés ou des compétences à partir d'un petit nombre de tâches réussies ou de problèmes résolus.

Dans un contexte d'apprentissage et dans la collecte d'informations caractérisée par la continuité, les propriétés métrologiques exigées pour l'évaluation sommative ne sont pas de même importance. Toutefois, l'absence de but explicite visé par l'implantation d'un portfolio et une mauvaise planification de son contenu peuvent entraîner des difficultés de parcours à surmonter lorsqu'il s'agira d'obtenir l'engagement et la collaboration de tous les acteurs, à commencer par les élèves eux-mêmes qui doivent être les premiers informés de ce qui est attendu d'eux.

## Le portfolio et l'évaluation

L'évaluation est probablement le Talon d'Achille de toute cette démarche. La mesure en éducation, la docimologie comme disent certains, a longuement été imprégnée par l'obsession de l'objectivité, tenant à l'écart les procédés qui faisaient appel au jugement et ceux qui visaient les processus ou les représentations. L'avènement du portfolio pose donc d'énormes défis à l'évaluation et vient ébranler plusieurs certitudes.

Les choses seraient beaucoup plus simples si la pratique du portfolio se limitait à une question de contenu auquel on juxtaposerait les quatre pronoms interrogatifs classiques: qui, quoi, comment, à qui? C'est-à-dire, qui inclut quoi dans un portfolio, et comment? Et quels en sont les destinataires? C'est d'ailleurs le traitement qui a été accordé à cette pratique dans de nombreux ouvrages qui, soit dit en passant, ont quelque peu délaissé les aspects touchant l'évaluation. Sans trop le vouloir, on se trouve à aborder indirectement les représentations que certaines personnes se font du portfolio. S'agit-il d'un simple classeur qui permet de conserver en réserve des productions que l'on peut consulter en tout temps ou que l'on peut montrer à des moments jugés opportuns comme au terme d'une période de formation? Certains ajouteront peut-être à la question posée: et que l'on peut garder en mémoire? En revanche, la seule conservation des travaux d'élèves (approche «classeur») est à exclure si l'on pense à un outil élaboré pour et par l'élève et qui répond à la conception qui se répand de plus en plus au sujet du dossier d'apprentissage. Il reste alors à cerner les événements d'évaluation, selon que l'on envisage un but d'évaluation ou un but d'apprentissage. Les deux perspectives ne s'opposent pas bien qu'elles ne puissent être confondues. Et pour ce qui est des savoir-faire en matière d'évaluation reliée au portfolio, le côté «évaluation» apparaît relativement bien documenté par le biais de ce qui a été écrit au sujet du dossier de présentation. On ne peut en dire autant de la perspective «apprentissage».

Il y aurait bien des façons d'approcher le sujet. Il semble que la reprise des pronoms interrogatifs QUOI? QUI? COMMENT? À QUI? fournissent un canevas commode pour découper les principales idées à soumettre. **Force est de constater que la question du «POURQUOI?» demeure la trame principale et la base incontournable de toute discussion.**

### Quoi évaluer?

Dans le cas du présentoir ou *showcase*, ce sont les spécimen de performances ou de productions qui sont tous objets d'évaluation. L'exemple le plus documenté que l'on puisse donner est celui du Projet de Portfolio du Vermont auquel il a été fait allusion précédemment (Koretz et al., 1994) et qui a servi de modèle à plusieurs

entreprises du même genre. Des sites spécialisés en «*assessment*» fournissent également de nombreuses illustrations de la même démarche. Que le portfolio soit constitué des meilleurs travaux (l'expérience du Vermont) ou soit constitué d'une liste de travaux imposés (p. ex., le portfolio de graduation pour le Central Park East Secondary School - - - exemple cité par Linn et Gronlund, 2000, p. 299), le processus d'évaluation repose essentiellement sur l'évaluation de chaque élément du dossier suivie de l'établissement d'une note globale et ce, pour chaque élève. Le même type de démarche peut être transposé à l'échelle de la classe, là où le portfolio (ou dossier d'apprentissage, si le terme convient pour cette appropriation) réunit des exemplaires de prestations les plus diverses (couvrant plusieurs objectifs d'apprentissage et/ou plusieurs matières). Nul doute que le portfolio auquel on vient de faire allusion est fortement imprégné de préoccupations d'évaluation à l'image des dossiers de présentation utilisés comme approche dite alternative d'appréciation des systèmes éducatifs. Même si le contexte est celui de la classe, force est de constater que le dossier de présentation tel que décrit ne rend aucunement compte d'une progression quelconque de l'élève.

Dans un dossier d'apprentissage lié aux événements de progression de chaque élève, les éléments à inclure sont beaucoup plus diversifiés du point de vue de leur qualité puisqu'il est souhaité que l'élève fasse état de ses accomplissements à divers moments dans une séquence ou dans sa maîtrise graduelle d'une compétence. Il est donc «normal» de voir apparaître dans ce genre de portfolio les premiers essais, les réalisations qui ont précédé les accomplissements de la fin du parcours mais qui sont marquées de certaines difficultés. Ce n'est pas tout! Ces divers travaux doivent être «entourés» de **réflexions écrites** de l'élève par lesquelles celui-ci témoigne de ses forces et de ses faiblesses, prend conscience de ses difficultés et de l'écart qui reste à combler. Dans son essai, Blouin (1998) le démontre clairement avec des fiches fournies à titre d'exemples d'éléments à inclure dans un portfolio. **AMENER L'ÉLÈVE À PRENDRE CONSCIENCE DE CE QUI LUI ARRIVE, À RÉFLÉCHIR SUR SES ACTIONS, À ANTICIPER DES BUTS À ATTEINDRE, À ENTREVOIR LES MOYENS POUR Y PARVENIR, TELLE EST L'ESSENCE MÊME DU POURQUOI DU DOSSIER D'APPRENTISSAGE ENTENDU DANS LE SENS D'UN DOSSIER DE PROGRESSION.**

Dans quelques écrits sur le portfolio on fait référence à l'idée d'un journal tenu par l'élève pour y consigner diverses actions qu'il a posées ainsi que les réflexions qui lui viennent à l'esprit. Jensen et Harris (1999) en ont fait un élément clé de leur portfolio relié à la capacité de parler en public et aussi un objet d'évaluation. L'idée d'un journal a été également avancée par Chapman (1996) pour accompagner l'apprentissage en mathématiques. Toutefois, d'après la description qu'en donne l'auteur, ce qu'on demande aux élèves tient beaucoup plus à leur façon de justifier la solution envisagée à un problème posé qu'à la construction d'un journal «tenue de route» entendu au sens large. L'approche est très voisine de celle du «*performance assessment*» des écrits américains des dernières années en y ajoutant une portée diagnostique puisqu'elle permet de révéler les représentations que l'élève se fait de certaines situations qui lui sont données.

L'idée de progression, à laquelle semblent s'intéresser de plus en plus de chercheurs, impose des contraintes quant au contenu du portfolio. On comprendra que la progression de chaque élève est plus difficile à traiter dans un dossier d'apprentissage voué à un spectre d'objectifs variés. Des textes récents font allusion au portfolio centré sur le suivi d'une compétence (par exemple, Forgette-Giroux et Simon, 1998 et 2000). On peut risquer ici une interprétation de cette tendance. Il est fort probable que les portfolios aux contenus diversifiés sont une réminiscence de l'approche «dossier de présentation» dominée par l'évaluation sommative. De plus, ce type de portfolio offre toutes les apparences d'un bulletin «nouveau genre». En faisant du portfolio un outil pour stimuler la réflexion et l'autoévaluation par l'élève au sujet de ses apprentissages, les éléments à inclure dans un portfolio et auxquels on porte une attention particulière ne peuvent servir comme tels à l'évaluation sommative.

**Nous pénétrons un tout autre univers qui est celui de l'évaluation formative entendue au sens le plus rigoureux du terme.** La distinction est fondamentale et certains auteurs en ont fait l'objet d'une mise en garde importante (p. ex., Case, 1994).

**DANS UN PORTFOLIO DE PROGRESSION, IL N'Y A PAS QUE LES ÉLÉMENTS À INCLURE QUI SONT OBJETS D'ÉVALUATION PRIS ISOLÉMENT. IL Y A L'ENSEMBLE DES PRODUCTIONS QUI DOIT RÉVÉLER LE PARCOURS SUIVI PAR UN ÉLÈVE DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE OU D'UN RÉSEAU D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE. IL Y A TOUTE LA SÉQUENCE DES RÉFLEXIONS DE L'ÉLÈVE, PREMIER TÉMOIN DE SA PRISE DE CONSCIENCE DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS. IL Y A ÉGALEMENT TOUTES LES ACTIONS POSÉES PAR L'ÉLÈVE COMME DÉMARCHE D'AUTORÉGULATION CONTINUE.**

On se heurte ici à une difficulté de taille: alors que l'on maîtrise relativement bien l'évaluation de produits, nous sommes en droit de nous sentir quelque peu démunis lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus, une démarche, ou lorsqu'il s'agit d'interpréter les indicateurs que l'élève nous livre de sa progression.

### **Qui évalue?**

Ici encore, le contraste entre le dossier de présentation et le dossier d'apprentissage est assez évident. Dans un but de certification, d'attestation d'une ou de plusieurs compétences, le jugement par des personnes autres que l'élève lui-même est de première importance. On doit comprendre que, bien que l'élève ne soit pas totalement exclu, les enjeux d'une telle évaluation imposent un travail d'experts, et même de plusieurs experts. Ceux-ci doivent être entraînés à utiliser des outils d'observation et d'appréciation de performances complexes.

La fidélité apparaît également comme une caractéristique hautement valorisée et divers procédés ont été développés pour l'estimer, ne serait-ce que pour apprécier la constance des jugements effectués par une seule personne ou la concordance entre les jugements émis par plusieurs personnes (Koretz et al., 1994; Herman et Winters, 1994; Linn et Gronlund, 2000).

Dans le cas du dossier d'apprentissage, c'est fort différent. Le but visé impose que l'élève va jouer une part importante dans l'évaluation, c'est-à-dire dans l'évaluation de ses apprentissages et de sa progression. Sinon, ce serait complètement raté! Il n'est pas exclu que le dossier d'apprentissage contiennent des évaluations venant d'autres sources: entre autres, le point de vue de l'enseignant au regard de certaines productions, et un compte rendu de la réaction des parents lorsqu'ils sont informés. L'évaluation par les pairs (co-évaluation) est souvent mentionnée dans les écrits. Ici encore, il serait facile de se perdre en laissant libre cours à l'imagination de ces divers acteurs. Si le tracé de la progression, le parcours ou encore l'itinéraire est bien visible et bien compris, ce qui devrait être le cas lorsqu'une seule compétence est tenue pour cible, les évaluations provenant de sources variées peuvent converger pour guider, éclairer et encourager l'élève à s'engager davantage dans la poursuite de buts dont il est lui-même conscient.

### **Comment évaluer?**

Depuis des années, des ouvrages de mesure et d'évaluation ont été publiés avec, pour préoccupation dominante, le développement de savoir-faire liés à la construction et à l'analyse d'examens objectifs ou de tests standardisés. **OR, LA TRÈS GRANDE MAJORITÉ DES ÉLÉMENTS À INCLURE DANS UN PORTFOLIO SONT DE L'ORDRE DES PERFORMANCES OU DES PRODUCTIONS COMPLEXES.** Ce sont des réalisations qui ne se prêtent pas à une appréciation objective et il faut recourir à des personnes agissant comme juges ou comme experts. Les procédés qui ont été développés pour l'évaluation de ces productions sont de l'ordre des grilles d'évaluation (critères accompagnés d'échelles de jugements) ou des listes de vérification (énumération d'indicateurs dont on note la présence ou l'absence) (voir Scallon, 1988 et 1999 pour une description de ces divers modèles d'instruments). Les écrits américains présentent une méthodologie désignée sous le nom de «*scoring rubrics*» (Linn et Gronlund, 2000). Il s'agit essentiellement d'une approche descriptive pour construire des échelles d'appréciation. Les échelons obtenus peuvent être désignés par des valeurs numériques (habituellement de 1 à 4), d'où l'identification du procédé à un système de notation («*scoring*»).

En matière de portfolio, il n'y a pas que des experts qui évaluent. Lorsqu'il s'agit d'un dossier d'apprentissage ou d'un dossier de progression, l'élève doit y jouer un rôle primordial. Jusqu'ici, on semble prendre pour acquis que la seule participation de l'élève va suffire pour rencontrer les buts de l'entreprise. Une telle attitude relève fort probablement d'une pensée magique! Pourtant, force est de constater que l'autoévaluation, puisqu'il faut l'appeler par son nom, est une habileté, voire une compétence, qui doit se développer en mettant à la disposition de l'élève des outils

appropriés pour qu'il puisse s'exercer et s'évaluer pour de vrai (Doyon et Juneau, 1992; Scallon, 1997 et 1999).

Rappelons que, dans un dossier d'apprentissage, l'élève doit accompagner ses productions par des textes divers de réflexion et d'autoévaluation. Ces éléments ne peuvent pas être évalués au même titre que les productions elles-mêmes. Tout au plus, peut-on observer leur présence et leur utilisation à bon escient par l'élève. Tout au plus, peut-on chercher à estimer la justesse avec laquelle l'élève s'est évalué. Tout au plus, sera-t-il possible d'apprécier la fréquence à laquelle un élève y a eu recours. Nous abordons ici un domaine nébuleux et encore en friche de l'évaluation.

Dans les écrits récents traitant du portfolio, on trouve cependant quelques bribes de solution ou quelques pistes à explorer. C'est notamment le cas d'un texte trouvé sur INTERNET et qui traite de l'évaluation d'un dossier d'apprentissage, évaluation telle qu'elle a été réalisée pour le suivi de la capacité de parler en public (le *Public Speaking Portfolio* de Jensen et Harris, 1999). On y trouve des listes de vérification relativement simples à utiliser et qui portent sur les faits et gestes que chaque individu devait manifester pour construire son portfolio: table des matières, apparence et organisation, textes de réflexion de l'élève (mention de ce qu'il savait avant d'entreprendre quelque chose, explicitation du but visé, description de stratégies envisagées, etc.), tenue d'un journal, etc. On doit comprendre ici que ce ne sont pas les réflexions comme telles qui sont évaluées mais leur présence à divers endroits du portfolio en appui des productions que l'élève a réalisées. Le portfolio décrit par Jensen et Harris pour le savoir parler en public comporte beaucoup d'exigences à satisfaire, ce qui donne une certaine emprise à l'évaluation.

### AU SUJET DE L'AUTOÉVALUATION

C'est dans les textes en rapport avec le portfolio de travail que l'on trouve le plus d'idées d'activités d'évaluation à faire réaliser par l'élève. On fait souvent allusion à la possibilité que l'élève choisisse lui-même ce qui doit apparaître dans son portfolio et à l'importance qu'il justifie ce choix. Des questionnaires pour guider la réflexion de l'élève sont souvent donnés en exemple. **On doit comprendre ici que l'autoévaluation ne se limite pas au jugement par l'élève de la qualité de ses productions.** Le pourquoi de telle ou telle activité, les difficultés rencontrées, le ou les buts à atteindre, les tactiques et les stratégies pour y arriver sont des objets de réflexion que chaque élève doit considérer dans la construction de son portfolio. Dans la perspective du dossier de présentation, l'élève est également invité à appuyer son choix des meilleurs travaux (par exemple, en quoi ils lui apparaissent-ils meilleurs et que servent-ils à démontrer?). Les lecteurs et lectrices particulièrement intéressés à ces aspects inédits de l'autoévaluation trouveront une mine d'idées dans les textes suivants: Goupil et Lusignan (1993), Blouin (1998), Jensen et Harris (1999) et Paris et Ayres (2000).

### **À qui est destiné le portfolio?**

Un curriculum vitae est destiné à un employeur éventuel ou au responsable de l'admission dans une maison d'enseignement. Les bulletins ou livrets scolaires sont destinés aux parents, entre autres. Ce sont là des situations où les destinataires sont désignés. Dans le cas du portfolio, le choix du ou des destinataires n'a rien de difficile, mais il suffit d'y réfléchir quelque peu.

Dans un but de certification ou d'attestation ou dans le but de faire un bilan des apprentissages pour un élève, et c'est sans doute l'approche du dossier de présentation, les destinataires sont ceux et celles qui ont des décisions à prendre quant au cheminement de l'élève dans son parcours scolaire. On peut penser, dans le cadre de la réforme actuelle en éducation au Québec, que le passage d'un cycle à un autre (comme pour les trois cycles du primaire, par exemple) sera appuyé par un dossier de présentation qui fera état du degré de maîtrise des apprentissages jugés essentiels et du degré de préparation de l'élève pour continuer.

Dans le cas du dossier d'apprentissage, après avoir dit ce qu'il y avait à dire au sujet de la participation de l'élève, il va de soi que le destinataire privilégié est l'élève lui-même. Certains auteurs utilisent l'expression «portfolio de travail» (Danielson et Abrutyn, 1997; Linn et Gronlund, 2000) pour bien faire comprendre la nature de l'instrument dont la visée première n'est certes pas de communiquer à l'extérieur de la classe. Cette notion de «portfolio de travail» correspond à l'un des types de portfolio décrit par Jalbert (1998): le portfolio, support continu à l'apprentissage.

Pour guider l'élève dans son travail de réflexion et d'autoévaluation il est nécessaire que l'enseignant puisse avoir accès au portfolio de chaque élève et il est même souhaitable que ce type d'appréciation soit mené à une certaine fréquence pour éviter d'avoir une masse d'informations à traiter en fin de parcours (Jensen et Harris, 1999). Dans un certain sens, la construction de son dossier d'apprentissage par l'élève, devient objet même d'évaluation formative et de régulation.

La fonction «information» destinée aux parents, habituellement assumée par la voie d'un bulletin scolaire périodique, ne doit pas être négligée. Cependant, la façon habituelle de travailler avec les bulletins doit être repensée. À ce moment-ci, on imagine mal la transmission systématique d'un portfolio et ce, à des moments fixés à l'avance! On imagine mal, également, la réaction des parents recevant un dossier d'apprentissage dans lequel chevauchent des textes de réflexion, des interrogations, l'explicitation de buts et des premiers essais d'un travail de production qui servira ultérieurement de support à l'inférence d'une compétence. C'est sans doute pour cette raison que nombre de chercheurs font de plus en plus allusion à des «conférences» enfant-enseignant-parents au cours desquelles l'information est transmise avec toutes les nuances qui s'imposent (Goupil et Lusignan, 1993; Allal et al., 1998; Blouin, 1998).

En bref, les catégories de destinataires du portfolio sont nombreuses et il faut prévoir les usages que ces personnes peuvent en faire pour aider l'élève dans son cheminement. On voit bien que la pratique du bulletin scolaire ne peut aucunement être transposée telle quelle.

## En conclusion

En cette période où se mêlent les états d'euphorie et d'hésitation, traiter d'un sujet comme le portfolio c'est se résigner à émettre des idées dont plusieurs deviendront sans doute périmées à brève échéance. C'est un domaine mouvant où l'expérience semble devancer les longs préparatifs issus de travaux de réflexion et de théorie. C'est aussi une aventure qui ne permet pas que l'on se fie à l'expérience des autres et ce, parce que les contextes d'application sont variés et n'offrent pas toujours des éléments interchangeables. Ainsi, la façon de travailler avec des adultes en formation professionnelle ne peut être transposée telle quelle lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge préscolaire. Enfin, l'entreprise n'est pas appuyée par un corpus de connaissances et de techniques éprouvées qui fourniraient à toutes et à tous cette assurance tant recherchée pour la mise en route d'une pratique en émergence. Et pour hausser davantage le ton de la plainte, n'oublions pas qu'il s'agit d'une pratique que nous n'avons pas connue lorsque nous étions élèves nous-mêmes, ce qui réduit presque à néant toute tentative d'imitation!

Ces difficultés ne suffisent pas à elles seules pour freiner l'action. On ne peut pas cependant les ignorer et adopter une attitude désinvolte ou débridée. La grande majorité des auteurs qui ont écrit sur le sujet ont sans doute pressenti le défi qui se pose en matière d'implantation de cette approche nouvelle de l'évaluation. La mise en route d'un dossier d'apprentissage plutôt modeste que d'envergure est souvent recommandée. Pour les enseignants, il s'agira de se familiariser d'abord avec l'outil dans un domaine qui est à leur portée et qui n'exige pas un travail démesuré, quitte à élargir les horizons par après, avec la pratique. La définition claire du but poursuivi est sans contredit l'élément clé de toute la démarche et le choix d'une compétence cible pour alimenter un portfolio ou un dossier d'apprentissage semble être la démarche la plus prometteuse pour y arriver. L'orientation à donner au dossier d'apprentissage et les éléments à inclure pour témoigner d'une progression au regard de cette compétence semblent alors plus faciles à déterminer que pour un portfolio destiné à couvrir un ensemble varié d'objectifs.

Au delà du contenu et des objectifs poursuivis, il faut envisager des stratégies d'implantation et identifier des lieux d'action. Au Québec, l'implantation d'un portfolio doit se dérouler et se vivre au sein d'une école, avec son Conseil d'établissement, les enseignants, les élèves et les parents. Et l'action se déroule en classe. Sur ce plan,

rien de nouveau, dira-t-on avec raison! Encore faut-il arrêter des stratégies de changement et des mises en commun qui vont faire en sorte que les enseignants et les enseignantes ne sentiront pas isolés dans l'opération. Et il y a fort à parier que la l'expérience sur le terrain est autant porteuse de savoirs et de savoir faire que la théorie. Il faut donc déployer des mécanismes pour permettre à ces enseignants de communiquer leurs expériences et leurs réactions et de partager leurs problèmes, leurs difficultés, leurs hésitations. Rencontres, vidéos, centres de documentation, forums de discussion sur Internet sont autant de moyens qu'il faudra valoriser pour arriver à l'implantation d'une saine pratique du portfolio.

Pour terminer, comme pour toute démarche dite innovatrice, il serait hautement souhaitable que le portfolio soit soumis à une forme de jugement critique, voire à une évaluation. Il y a fort à parier que, au travers les intentions les plus louables, le portfolio est d'abord une aventure décidée à l'avance, à priori, ce qui implique que l'on doive par la suite chercher sa raison d'être ou encore déterminer à quoi il va servir. Le portfolio devrait plutôt être d'abord analysé comme une réponse, une réaction, une solution à des problèmes d'évaluation ou en core une adaptation de l'évaluation à des orientations précises que le système éducatif s'est données.

## RÉFÉRENCES

Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. Mesure et évaluation en éducation, 20(3), 5-31.

Arter, J. et Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 11(1), 36-44.

Arter, J., Spandel, V. & Culham, R. (1995). Portfolios for assessment and instruction. Document ERIC 388890 (4 pages).

Blouin, H. (1998). Repenser des pratiques évaluatives: proposition d'une démarche de renouvellement pédagogique centrée sur l'utilisation du portfolio. Essai présenté à la Faculté des Études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maîtrise ès arts.

Broadfoot, P. (1990). Records of Achievement. Lessons from the United Kingdom. Dans un Newsletter of the National Center for Research on Evaluation, Standards & Student Testing (CRESST), Numéro spécial sur le portfolio, automne 1992, 7-8.

Calfee, R. C. & Perfumo, P. (1993). Student portfolios: opportunities for a revolution in assessment. Journal of Reading, 36(7), 532-537.

- Case, S. H. (1994). Will mandating portfolios undermine their value? Educational Leadership, 52(2), 46-47.
- Chapman, K. P. (1996). Journals: Pathways to thinking in second-year algebra. The Mathematics Teacher, 89(7), 588-590.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). An Introduction to using portfolios in the classroom. Document électronique disponible sur le site de l'Association for Supervision and Curriculum Development (<http://www.ascd.org/readingroom.html>).
- Doyon, C. & Juneau, R. (1992). Faire participer l'élève du primaire à l'évaluation de ses apprentissages. Vie pédagogique, 77, 4-8.
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (2000). Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(4) (disponible sur le site ERIC Assessment and Evaluation Full Text Library).
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. Mesure et évaluation en éducation, 20(3), ;85-103.
- Gauvreault, C. (1996). Le portfolio: ce qu'en disent les auteurs. Essai présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts.
- Gouvernement du Québec (2000). Programme de formation de l'École québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire 1<sup>er</sup> et 1<sup>e</sup> cycles. Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale des jeunes (Document disponible en format PDF sur le site du Ministère de l'éducation à partir du 15 juin 2000).
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). Le portfolio, une approche systémique de l'évaluation. Section 8.5 du chapitre 8: La mesure et l'évaluation des apprentissages scolaires: les notions, les buts, les étapes. (303-320) dans: Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Herman, J. L. & Winters, L. (1994). Portfolio Research: A Slim Collection. Educational Leadership, 52(2), 48-55.
- Jalbert, P. (1998). Le portfolio. De la théorie à la pratique. Québec français, no 111, 37-40.
- Jensen, K.-K. & Harris, V. (1999). The public speaking portfolio. Communication Education, 48(3), 211-227.

Koretz, D., Stecher, B. Klein, S. & McCaffrey, D. (1994). The Vermont portfolio assessment program: Findings and implications. Educational Measurement: Issues and Practice, 13(3), 5-16.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition). Montréal: Guérin, éditeur ltée.

Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). Portfolios. Chapitre 12 dans Measurement and assessment in Teaching (8<sup>e</sup> édition), 289-313; New Jersey : Prentice Hall, Inc.

Paris, S.G. & Ayres, L.R. (2000). Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant. Traduction, par M. Aussanaire-Garcia, de l'ouvrage américain: *Becoming Reflective Students and Teachers. With Portfolios and Authentic Assessment* (1994). Paris/Bruxelles: De Boeck Université s.a.

Sansregret, M. (1988). La reconnaissance des acquis. Portfolio. Montréal: Hurtubise HMH.

Scallon, G. (1997). L'autoévaluation: une tendance lourde en évaluation. Vie pédagogique, 103, 27-31.

Scallon, G. (1999). L'évaluation formative. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.

Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 16 (3 et 4), 27-40.

Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. Assessment in Education, 7(1) --- document électronique obtenu sur le site de ProQuest.