

Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens

Reçu le 21 mars 2009
Accepté le 26 mars 2009

par Valérie Dévé(1), Rémi Gagnayre(1), Jean-François d'Ivernois(1)

Le portfolio apparaît être un outil fécond, tant pour les apprenants que pour les formateurs. En plein essor en Amérique du nord, il reste discrètement utilisé en Europe et particulièrement en France, où son cadre conceptuel est encore mal défini, ses buts et potentialités peu compris. L'utilisation du portfolio, technique pédagogique, interactive et interpersonnelle reste encore tributaire de l'intention de son concepteur (apprenant ou formateur). On constate donc que le portfolio est utilisé de plusieurs façons même si s'affirme une tendance, celle qui consiste à considérer le portfolio avant tout comme un outil au service de l'apprentissage de la personne. Le but de cet article est d'en signaler les possibles utilisations et d'envisager sa valeur pédagogique dans les éducations en santé de l'adolescent.

Mots-clés : portfolio, pédagogie, compétences, éducation pour la santé, adolescents, éducation du patient, France.

The portfolio seems to be a useful tool for both trainees and trainers. Rapidly developing in North America, it remains discreetly used in Europe and especially in France, where its conceptual framework is still not well-defined, its objectives and potential not well-understood. The use of the portfolio as an interactive and interpersonal tool is still dependent on its designer's intentions (trainee or trainer). As a result, the portfolio is used in several ways even though a prevailing trend consists in considering the portfolio above all as a training tool. The goal of this article is to describe its possible uses and evaluate its educational value in adolescent health training.

Introduction

La perplexité avec laquelle a été et est encore reçu le terme de « *portfolio* » dans les domaines de l'éducation et de la formation par une grande majorité d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs, de chercheurs, incite à orienter d'emblée le lecteur sur quelques caractéristiques pédagogiques qui semblent faire actuellement consensus. Il ne s'agit pas de figer la lecture du portfolio mais d'aider le lecteur à comprendre

comment se sont progressivement élaborées ses caractéristiques.

L'objet portfolio est un dossier abritant une collection thématique de documents. Selon les valeurs et les méthodes pédagogiques, le portfolio est avant tout le témoignage d'un processus réflexif d'une personne sur son apprentissage. Il comporte des traces probantes de l'acquisition de différentes compétences, et laisse une place importante à la compétence

(1) Laboratoire de pédagogie de la santé EA3412
Université Paris 13 - Bobigny
Rue Marcel Cachin, 74
F-93017 Bobigny Cedex - France
Tél. : ++33(0)1 48 38 76 41
E-mail : valerieleve@gmail.com

Education du Patient et Enjeux de Santé, Vol. 27, n°1, 2009

d'autoévaluation. Les témoignages et analyses d'expériences introduisant le portfolio au cours de différents cursus d'études nourrissent le débat sur les plans sémantique et pédagogique, entre différents chercheurs d'écoles nord-américaines (Canada, USA) et européennes, auxquels se sont joints, plus récemment, les chercheurs français.

Dans un premier temps, nous tenterons de porter un regard assez large, sur le portfolio, ses objectifs et ses usages actuels dans le domaine de la formation. Ensuite, nous présenterons les résultats de cet outil pédagogique sur le développement des compétences des apprenants. Puis les données les plus significatives seront rassemblées à propos de la validité du portfolio, exprimées et restituées dans la phase d'évaluation requise par toute formation, quelle que soit sa finalité, formative ou certificative. Nous poursuivrons par l'analyse des rôles et fonctions des acteurs en fonction des conditions d'implantation de cet outil. Enfin, des pistes de recherche et de développement seront proposées, notamment dans le domaine de la santé des adolescents.

Un néologisme pour désigner des pratiques pédagogiques déjà anciennes

Dans le bouillonnement pédagogique actuel, le couple « *apprenant-savoir* », tel que le désigne Grangeat[1] est en pleine évolution. Le portfolio participe d'une culture pédagogique centrée sur l'apprenant[2], étant par nature d'une production individuelle, mais constitue également une passerelle avec son environnement. Il représente un exemple concret de pratiques d'apprentissage influencées par des interactions sociales et à un autre niveau par la transformation de la société.

Une diversité d'acceptions et de définitions du terme portfolio

Les définitions sont nombreuses qui témoignent de la volonté de stabiliser le portfolio. Il n'est pas inutile de partir d'une définition très générale. C'est ainsi que l'Office Québécois de la langue française[3] énonce que : « *Le terme de portfolio vient de l'anglais, désignant un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers. Il avait lui-même été emprunté à l'italien «Portafogli». Cet emprunt, admis en art, photographie, et plus récemment en éducation, ne doit pas être étendu à tous les domaines.* » Moins répandu en France qu'outre-Atlantique, son usage va grandissant, dans les domaines pédagogiques scolaire et universitaire ou de la formation professionnelle. En effet, en juin 2007 le J.O.R.F[4] publie la définition suivante : « *Dossier individuel, progressivement constitué de documents de nature variée, permettant à une personne d'attester des compétences qu'elle a acquises par la formation et l'expérience* ».

(*Equivalent étranger : Portfolio*). Selon Legendre[5], le portfolio est un « *document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif* ».

Pour Jouquan et Bail[6], le portfolio favorise le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage, l'apprenant construisant lui-même ses connaissances tout en développant ses compétences d'autoévaluation et d'acquisition de compétences.

Ces premières propositions témoignent de la polysémie du terme. C'est l'occasion pour certains auteurs qui souhaitent une définition claire, d'assimiler le terme de portfolio à celui de « *fourre-tout* »[7], de « *Malle des Indes* »[8]... ». A cela Devauchelle[9] rétorque : « *D'aucuns s'empressent de stabiliser une définition unique, pensant que cela va permettre de mieux comprendre* ».

Scallon[10] insiste sur le fait que c'est de la diversité de son approche, et surtout de sa finalité que vont dépendre les différentes acceptions du terme de portfolio. Il rappelle que ce vocable de « *portfolio* » est un mot-clef pour la recherche en pédagogie, et que trouver un terme consensuel n'est pas une entreprise aisée... Ainsi, il faut contextualiser le portfolio pour pouvoir clarifier son acception. Faute de quoi les usagers qui se verraient proposer son utilisation navigueraient à vue, au risque de ne pas en faire un bon usage.

Il revient donc de mieux situer son utilisation. C'est ainsi que Paulson et Meyer[11] pensent que « *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. Cette sélection requiert la participation de l'élève ou de l'étudiant dans la sélection des documents et elle comprend les critères d'échantillonnage des documents, des critères de jugement par rapport à leur valeur et une autoévaluation.* »

De ce fait Scallon[10] tout en reprenant le point de vue de Simon et Forgette-Giroux[12], postule que pour éviter les confusions des multiples approches du portfolio, il est préférable de recourir à l'idée de dossier d'apprentissage. Tardif[13] abonde en ce sens : l'expression « *dossier d'apprentissage* » est employée dans un sens générique. Il ne s'agit pas pour cet auteur d'un élément de typologie, mais d'un instrument « *qui pourrait donner lieu à une typologie* ». Ces définitions élargissent le champ conceptuel et les différentes typologies du portfolio.

Il existe en effet trois types de portfolio pour l'apprenant[14] :

- Le portfolio d'apprentissage (*based learning*), appelé aussi portfolio de progression, a pour but de déposer régulièrement les différentes réalisations qui sont signifiantes pour

l'étudiant. Il permet de suivre le cheminement de l'apprenant, de l'aider à prendre conscience de ses apprentissages, d'apprendre à s'autoévaluer. L'élève doit commenter les moyens mis en œuvre pour réaliser ses travaux.

- Le portfolio de présentation (*show-case*), demande à l'étudiant de sélectionner ses meilleures réalisations et de justifier ses choix. L'étudiant apprend à porter un regard critique sur son travail. Il identifie ses forces et ses faiblesses, ses motivations ainsi que ses centres d'intérêt au regard de ses objectifs d'apprentissage liés aux compétences à développer.
- Le portfolio d'évaluation (*assessment*), sert à démontrer la ou les compétences atteintes dans un programme ou exigées à l'entrée d'un programme. L'apprenant sait dès le départ qui évalue ses documents et sur quoi il est évalué.

Devauchelle[9] précise que le portfolio est révélateur d'une construction identitaire, et s'inscrit dans un courant socio-constructiviste; sa souplesse d'utilisation n'enferme pas son auteur dans une identité statique. En effet, le portfolio aide l'apprenant à s'interroger sur son apprentissage et les buts qu'il lui assigne : il est le reflet d'un processus dynamique des changements que vit l'apprenant qui peut y insérer les preuves de son évolution personnelle, de ses expériences, de ses apprentissages. Notons que ses choix d'insertion s'affinent en fonction de ses objectifs, de ses projets de vie, qu'ils soient pédagogiques ou professionnels.

Devant la grande difficulté de préciser et de clarifier le portfolio, certains auteurs ont proposé d'énoncer ce qu'il n'est pas. Tout d'abord, un portfolio n'est pas une accumulation de documents inertes, qui n'en ferait qu'un objet[15], encore moins un recueil de productions sans traces ni liens mobilisant la réflexion. Avant d'être un outil, le portfolio est essentiellement un processus d'élaboration. Il ne s'agit pas non plus de recueils protocolaires, auxquels les apprenants peuvent ou doivent se référer. Certains auteurs comme Tardif[13], craignent des dérives, comme celle du dossier d'apprentissage qui serait conçu tel un journal de bord ou un curriculum vitae élargi. Et dans le champ de l'évaluation, Scallon[10] insiste sur le fait que le portfolio n'est pas un bulletin scolaire.

Finalement, tous les auteurs préconisent de décrire les différentes utilisations du portfolio pour fonder une possible définition.

Utilisation du portfolio dans différents contextes de formation

Longtemps apanage du milieu artistique, l'usage du portfolio se développe dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement. Actuellement, on peut distinguer deux

utilisations : l'une pédagogique, l'autre sociale[7].

Dans son utilisation pédagogique

- Dans l'enseignement primaire, c'est actuellement en Amérique du nord et en Europe (Suisse, Belgique) que son application est fortement développée. Farr et Tone[16] plaident pour cet usage précoce, notamment pour les activités de lecture et d'écriture. Les auteurs stipulent que, grâce à l'élaboration du portfolio, la compétence d'autoévaluation de l'élève constituera le socle sur lequel pourront se construire ses futurs apprentissages.
- Dans le secondaire, en France, à titre encore exploratoire mais répondant à la même démarche de pédagogie centrée sur l'autonomie de l'apprenant, des applications sont réalisées comme dans le cas des projets du Portfolio Européen des Langues et du Portfolio des Compétences Documentaires.
- A l'I.U.F.M d'Aix-en-Provence, Gaillot[17] étudie les bénéfices d'un portfolio numérique pour l'apprentissage des arts plastiques, mettant en exergue les avantages des notions-clés du portfolio, telles que la sélection, l'organisation, l'autoévaluation, le retour réflexif, la mise en perspective des apprentissages.
- Pour les cursus universitaires, son usage va croissant dans le champ de l'éducation en science de la santé et plus particulièrement dans les études de médecine. Jouquan et Bail[6] proposent l'usage du portfolio à l'occasion de la révision curriculaire conduite en résidanat de médecine générale. Le portfolio géré par l'étudiant permet une évaluation en situation authentique. A partir de l'analyse des conditions d'hospitalisation d'une patiente dont il a la charge au cours d'un stage, un étudiant est amené à colliger son questionnement dans son portfolio. C'est ce questionnement même qui le conduit à déterminer des objectifs d'études contextualisés, puis à en discuter avec son enseignant. Le portfolio remplit alors les fonctions d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation. Un autre exemple, à l'UFR de Médecine de Paris V-René Descartes, dans le département de médecine générale, depuis la rentrée 2007, étudiants et enseignants disposent d'un outil en ligne : le cyber-folio. Si cet outil revisite pédagogie et pratique, il reste au service de l'interaction, respectant les « *grands principes* » du portfolio papier. Selon son initiateur, le Docteur et enseignant Schwartz[18], le cyberfolio favorise l'émergence de solutions pédagogiques innovantes, harmonise les différents lieux d'apprentissage, fédère l'équipe enseignante.

Dans son utilisation sociale

Devauchelle[9] déplore que le portfolio ne soit bien souvent, qu'un curriculum vitae amélioré. Cependant, précise-t-il, ce document permet, dans bien des cas, de mieux comprendre les savoir-faire d'une personne, au-delà des aspects déclaratifs. Le portfolio est alors le lien, l'outil

Références

- [1] GRANGEAT M., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, 1997 : 171.
- [2] NACCACHE N., SAMSON L., JOUQUAN J., *Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation, Pédagogie médicale*, mai 2006 ; 7-2 : 110-127.
- [3] Office québécois de la langue française.
http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp
- [4] *Journal Officiel de la République Française*, 16 juin 2007 ; 138-102 : 10437.
<http://www.legifrance.gouv.fr>, dans le vocabulaire de l'éducation.
- [5] LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, 3e éd. Guerin, 2005 : 1554.
- [6] JOUQUAN J., BAIL P., *A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? Pédagogie médicale*, août 2003 ; 4-3 : 163-175.
- [7] BIBEAU R., *L'usine à gaz le portfolio de Big Brother*, mars 2006. <http://www.robertbibeau.ca>
- [8] LAYEC J., *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006 : 131.
- [9] DEVAUCHELLE B.E., *Portfolio, remarques, réflexions suite aux premières rencontres Francophones de Québec*, mars 2006. *Synthèse des réflexions suite aux premières rencontres francophones sur le e-portfolio*, Québec 2006.
- [10] SCALLON G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Editions De Boeck Université, 2e éd., 2007 : 331.

.../...

d'articulation « *entre les acquis pédagogiques, la certification de compétences, et se situe donc dans la dimension sociale de l'évaluation* »[19]. La communauté européenne met en place EUROPASS, document destiné à unifier qualifications et compétences au sein de ses institutions, comprenant cinq documents normalisés[20]. Devauchelle[9] craint qu'à cette dimension d'intégration sociale, ou institutionnelle, la normativité sous-jacente bride la liberté individuelle : dans ce contexte, la lisibilité du parcours devient tout autre, dès lors que l'usage du portfolio est imposé. Cette lecture est pondérée par d'autres auteurs, tels que Layec[8]. Le portfolio de validation d'expériences pourrait répondre « *à cette double exigence d'une co-construction de soi, dans le parcours de vie qui dépasse largement celui du parcours professionnel, mais qui l'inclut comme une dynamique vers laquelle on s'oriente [...] et que l'on sait dépasser par d'autres formes d'activités sociales lorsque le travail salarié cesse d'être l'une des nécessités de vie* »[20].

L'orientation se fait - avec ce point de vue - vers un portfolio « *tout au long de la vie* », qui dans sa réalité matérielle trouve difficilement sa place. Néanmoins, du fait même de l'évolution des outils technologiques, les impératifs sociaux se trouvent eux-mêmes modifiés. Dans la démarche portfolio, le présent doit rejoindre le passé, et ce dans l'intention de démontrer sa capacité d'interaction avec l'environnement.

Dans cette perspective, Weiss[21] reprend l'objectif du Portfolio Européen des Langues, projet du conseil de l'Europe (PEL) [22], qui « *est de favoriser la mobilité en Europe, en renseignant sur les capacités linguistiques d'une manière transparente* ».

Un autre exemple peut être cité : en France, les compétences d'utilisation des nouvelles technologies informatiques font l'objet de certification. Il s'agit du B2i, et dans l'enseignement supérieur, du C2i. Il est donc fort probable, comme le soulignent nombre d'auteurs[7, 9, 23] que le « *cyberfolio* » prendra une grande ampleur. Les chercheurs l'affirment, le support matériel du portfolio importe peu. Il peut se présenter sous forme papier, classeur, carnets, portedocuments, il peut également prendre une forme numérique, voire hybride, c'est-à-dire informatique et papier[14]. Tous les portfolios ont en commun la caractéristique de traçabilité des activités pédagogiques ou sociales de leur auteur. Ce qui prime dans son utilisation, c'est son contenu et la démarche intellectuelle d'apprentissage.

Portfolio et compétences

Impact de l'utilisation du portfolio sur le développement des compétences

Aujourd'hui, les programmes pédagogiques visent à ce que les étudiants donnent un maximum de sens à leurs apprentissages. A l'instar des débats autour du terme de portfolio,

nombreuses sont les définitions des compétences et des savoirs, mais la littérature semble refléter la nécessité d'un langage commun.

Selon Wittorski[24], « *La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation.* »

« *Le savoir se définit comme ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience* »[25].

Bélair[26] s'en réfère au foisonnement de conceptions émergeant à l'endroit des compétences et de la construction de celles-ci. Puisant dans une littérature abondante en la matière, l'auteur rappelle qu'en contexte éducatif, la définition de compétence « *est le savoir mobiliser par l'élève, issu pour une large part de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes dans un environnement contextualisé, à partir de tâches concrètes* ».

La lecture de ces définitions rend compréhensible l'opinion de Goupil et Lusignan[27], selon laquelle le meilleur support d'apprentissage, permettant le développement des compétences, est celui où l'apprenant peut choisir les documents, indiquant ainsi au mieux la progression de l'acquisition de ses savoirs. Sortant de la période de la pédagogie frontale et traditionnelle de l'enseignement comme simple transmission de savoir, le portfolio agit sur le développement des compétences par son approche copernicienne. Comme le souligne Bélair[26], le portfolio - s'appuyant sur la théorie du socioconstructivisme - permet à l'apprenant de construire son propre savoir, de prendre en charge son activité par la résolution de situations-problèmes.

Cependant, Perrenoud[28] met en garde contre la production de situations-problèmes aussi stéréotypées que les exercices traditionnels. Afin de franchir graduellement des niveaux de compétences, il est indispensable que celles-ci aient été énoncées dès la mise en place du portfolio.

Dans la gestion de son portfolio, l'apprenant est acteur, bâtisseur de son savoir. De ces savoirs vont émerger des compétences, dont certains comme Belair[26] proposent une classification :

- compétences méthodologiques (gestion-organisation)
- compétences informationnelles (démarche mentale)
- compétences sociales (rapport aux autres et à soi)
- compétences épistémologiques (réflexion-métacognition).

Dans leur propre analyse de littérature, Carraccio et Englander[29] pointent le fait que le portfolio des étudiants en médecine est le support, tout au long de leur cursus, de la preuve de l'évolution de leurs compétences, selon des critères prédéterminés, aboutissant au stade de professionnalisme. Ainsi, l'étudiant compétent sait articuler, relier ses savoir, savoir-faire,

savoir-être, selon des situations diverses. Car si les savoirs peuvent paraître figés, les compétences sont dues à l'action et évoluent.

Une trame de développement de compétences nous est offerte dans la revue canadienne *Pédago*[30]. Après apprentissage, l'élève devrait savoir :

- s'autoévaluer
- faire le bilan de ses apprentissages par des questions posées par l'enseignant ou les élèves
- faire le bilan de sa démarche
- comparer les connaissances antérieures avec celles acquises
- remplir un journal de réflexion, qui pourrait être complété après apprentissage...

Cet exemple de canevas peut se décliner pour tout type de compétence à acquérir, ainsi qu'à travers tout support de portfolio.

Le portfolio : un outil au service des compétences transversales

Le portfolio ouvre de nouvelles perspectives d'actions pédagogiques, notamment celle du transfert d'apprentissage.

C'est ainsi que l'analyse par l'élève lui-même des processus cognitifs qu'il met en œuvre dans une tâche particulière, serait un facteur favorable à l'utilisation ultérieure lors de tâches semblables mais inédites. Selon Donnay[31], la compétence transversale « est la capacité d'adaptation à la complexité du réel ».

C'est une habilité à manier l'analogie dans une réalité en perpétuel mouvement.

Pour Weiss[21], le portfolio est « polyfonctionnel » les usages seront variation des fonctions : « On peut identifier les fonctions suivantes dont les unes sont formatives, alors que les autres servent de preuve et remplissent une fonction attestative ».

Cette dernière fonction apparait comme caractéristique de la transversalité du portfolio et de la mise en exergue « des intelligences multiples » de son auteur. C'est alors que les pratiques pédagogiques rencontrent les pratiques sociales.

Selon Weiss, la fonction attestative permet d'établir un bilan de compétences, de valider des acquis scolaires et non scolaires, d'assurer un suivi de l'école à l'emploi. Il nous propose la définition d'Aubret et Gilbert[19] pour cette fonction : « Une démarche caractérisée par un double processus d'analyse et de synthèse des expériences personnelles, sociales et professionnelles, en vue de faire émerger les compétences qu'elles ont engendrées, de coder ces compétences dans un langage qui permet d'en mémoriser le contenu pour soi et pour autrui, et de rechercher les preuves qui peuvent attester de leur réalité pour autrui dans la négociation sociale ».

C'est cette même logique qui sous-tend L'EUROPASS[32] et autorise son usage dans un objectif de transversalité : se voulant plus

qu'un simple curriculum vitae, cet outil invite le participant à mettre lui-même en lumière toutes ses aptitudes et compétences.

Gaillot[17] met en évidence une possible confusion entre la notion de transversalité et celle de transférabilité. La première relève du domaine empirique, alors que la seconde appartient au domaine méthodologique. L'auteur cite Maingrain, Dufour, Fourez[33] pour qui les compétences transversales « résultent du transfert d'un champ disciplinaire à un autre, de concepts, de modèles théoriques, de démarches, d'instruments, d'analyses de schèmes cognitifs, de techniques [...] Une donnée transférable prend, de ce fait, un caractère transversal ».

Les termes de Bucheton[34] viennent alimenter cette réflexion sur la transversalité, « Le portfolio, collection de textes divers [...] devrait favoriser ce tissage, ces mises en regard a posteriori et ainsi la construction, non de réponses diverses pour « bien faire [...] », mais l'élaboration progressive de trames conceptuelles complexes, à partir desquelles penser, décider de l'action [...] à mener »

Le portfolio offre donc cette possibilité de maillage. Autrement dit, les compétences acquises dans une discipline ne sont pas figées, mais susceptibles d'être utilisées afin de résoudre une situation-problème émanant d'un autre contexte disciplinaire. Enfin, Bernard et Vlassis[35], insistent sur le fait que, dans une société où savoirs et connaissances évoluent très rapidement, l'apprenant devra continuer à s'auto-former afin d'actualiser ses connaissances et ses capacités, à faire face à des situations non routinières. Cité par Naccache, Samson et Jouquan[2], Schön[36] plaide pour « que les pratiques professionnelles ne se limitent pas à un savoir préexistant ». Selon les auteurs, le portfolio induit la pratique réflexive : de facto, l'action, face à une situation nouvelle résulte d'un jugement réfléchi.

Portfolio et métacognition

Par souci de clarification, il importe de distinguer la métacognition des compétences même si certains auteurs[37] parlent de compétences métacognitives.

Le concept de métacognition se rapproche de celui de prise de conscience, celle qui permet de passer au transfert des apprentissages cognitifs.

Selon Grangeat[1], les procédures métacognitives instaurent des procédures durables, grâce à une régulation réfléchie, s'attachant à développer l'autonomisation de l'apprenant, si l'on rejette l'idée de considérer celui-ci comme simple objet d'éducation.

« Il faut donc chercher à déterminer une manière d'amener un individu à se considérer comme sujet-apprenant, et à se représenter le savoir comme un objet sur lequel il peut agir » suggère Plantevin[38].

Dans sa dimension métacognitive, le portfolio

.../...

[11] PAULSON F.L., PAULSON P.R., MEYER C.A., *What makes a portfolio a portfolio ? 1991*, in TARDIF J., *L'évaluation des compétences*, Montréal, les Éditions de la Chenelière, 2006 : 363.

[12] FORGETTE-GIROUX R., SIMON M., *L'application du dossier d'apprentissage à l'université* in SCALLON G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Éditions De Boeck Université, 2e éd., 2007 : 331.

[13] TARDIF J., *L'évaluation des compétences*, Montréal, les Éditions de la Chenelière, 2006 : 363.

[14] BOUSQUET G., *Le portfolio électronique, un outil utile pour favoriser l'intégration*, publié dans Profweb, avril 2006.
<http://site.profweb.qc.ca/dossiers/le-portfolio-electronique-un-outil-utile-pour-lactivite-dintegration/etat-de-la-question/dossier/25/index.html>

[15] ALLAL L., RIEDWEG B., *Le portfolio, un outil permettant de développer des régulations métacognitives et une meilleure estime de soi ?*, *Projet indépendant*, Juin 1999.
http://affinitiz.com/space/portfolio/content/portfolio-et-developpement-de-l-estime-de-soi_EC2A5191-02FA-4290-A6B3-5ECECE67DD

[16] FARR R., TONE B., *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal, les Éditions de la Chenelière, 1998 : 193.

[17] GAILLOT B.A., *La docimologie et après ?*, *Arts plastiques, l'évaluation des acquis*, IUFM d'Aix en Provence, 2002 : 185.

[18] SCHWARTZ J.C., *Cyber folio de l'UFR de Médecine de Paris V - Descartes*.
<http://blogs.univ-paris5.fr>

[19] AUBRET J., GILBERT P., *Reconnaissance et validation des acquis*, (1994), in WEISS J., *Le portfolio, un instrument de légitimation et de formation*, *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 2000 ; 132 : 11-22.

.../...

.../...

[20] AUBRET J., introduction de LAYEC J., *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, 2006 : 131.

[21] WEISS J., *Le portfolio, un instrument de légitimation et de formation*, *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre 2000 ; 132 : 11-22.

[22] *Portfolio Européen des langues*, (PEL) 1998, Educnet. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Pass_2spr.pdf

[23] EYSSAUTIER-BAVAY C., *Le portfolio en éducation, concept et usages*, (Travail dans le cadre d'une thèse en informatique) Grenoble, Université Joseph Fourier-Grenoble1, 2004 : 13. <http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf>

[24] WITORSKI R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, (1997), in IVERNOIS (D') J.F., GAGNAYRE R., *Apprendre à éduquer le patient Approche pédagogique*, Paris, Maloine, 2e éd., 2004 : 155.

[25] CHAMPY P., ETÉVÉ C., FORQUIN J.C., ROBERT A.D., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, coll. Les Usuels, 3e éd., 2005 : 1104.

[26] BELAIR L., *L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences*, *Questions vives, Evaluation et formation, Etats de la recherche en éducation*, 2002 ; 1 : 17-38.

[27] GOUPIL G., LUSIGNAN G., *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière, 2006 : 84.

[28] PERRENOUD P., *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*, *Pédagogie collégiale*, 1995 ; 9-2 : 6-10. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.rtf

[29] CARRACCIO C., ENGLANDER R., *Evaluating Competence Using a Portfolio : A Literature Review and Web-Based Application to the ACGME Competencies*, *Teaching and Learning in Medicine*, 2004 ; 16-4 : 381-387.

.../...

permet d'ordonner les travaux représentatifs d'une progression, et non seulement une sélection des meilleurs travaux. Ainsi le portfolio peut-il être représentatif des difficultés rencontrées, et des compétences mobilisées afin de les résoudre.

Outre cette prise de conscience, le travail de métacognition entraîne la mise en route d'un processus se déclinant en plusieurs étapes :

- l'anticipation
- le contrôle continu, afin de vérifier et réguler
- l'évaluation finale, avec réajustement si nécessaire
- la gestion.

La métacognition est donc un concept englobant à la fois la conscience et le contrôle des stratégies mises en place par un individu, tant cognitives qu'affectives.

Un autre objectif lié à la métacognition est d'augmenter la motivation des apprenants en leur demandant de s'impliquer dans leur formation, les amenant ainsi à gérer en quelque sorte les preuves de leur apprentissage.

De nombreux auteurs s'accordent sur ce point. Par exemple : « *Le résultat de ses actions est sous son contrôle, et il développe par ailleurs une image plus positive de ses compétences* », constatent Bernard et Vlassis[35], rejoignant ici Allal[15], pour qui le portfolio permet de développer une meilleure estime de soi, au travers de régulations métacognitives.

Une étude de Barrier[39] illustre ces propos. Elle s'attache aux compétences développées par des étudiants en médecine, concernant l'éthique médicale : dans ce domaine, le portfolio est un outil remarquable, respectant, entre autres, le rythme de l'apprenant. L'intérêt de ce support tient également au fait que l'encadrement pendant les stages n'est pas intense. Ainsi, le portfolio, ou carnet de stage, permet à l'étudiant de rendre compte, de manière autonome, des tâches effectuées et du processus permettant d'atteindre l'objectif fixé, reflétant les compétences mobilisées. Dans cette analyse, Barrier s'appuie sur le fait que la médecine interne étant une discipline à activités transversales, les connaissances acquises doivent faire l'objet d'un apprentissage en situation authentique.

Le portfolio se veut alors fédérateur au long cours par rapport aux problèmes éthiques, d'habitude enseignés de manière informelle. Le portfolio est bien ici au service d'un processus métacognitif. Dans un autre registre, la métacognition est l'un des défis du PEL[22]. En effet, les savoir-faire et les expériences acquises constituent le corpus de compétences des apprenants susceptibles d'être transférées au moment du passage de l'école à la vie active. La pratique pédagogique nouvelle que représente le portfolio appelle donc une forme d'évaluation qui lui soit adaptée, en réaction à l'emploi de tests standardisés. L'évaluation devient une dynamique de régulation du processus d'apprentissage et d'acquisition de

compétences développées tout au long du parcours de formation de l'apprenant.

Portfolio et évaluation

Du bon usage du portfolio selon les objectifs de l'évaluation

Aujourd'hui, les gestes d'évaluation impliquent des démarches intégrées à l'apprentissage[40] ; ainsi, c'est toute la docimastique et la docimologie qui sont remises en question avec l'utilisation du portfolio. Scallon[41] prône une responsabilisation plus importante de l'élève : tel est l'un des défis du renouveau de l'évaluation. Pour lui, le portfolio ou le dossier d'apprentissage favorisent cette démarche de participation. La faculté d'autoévaluation, intégrée à la fonction même du portfolio revisite la conception d'évaluation et les interactions entre apprenants et enseignants.

Ainsi, Jorro, tout comme Pelpel[42], remet en question la notion du droit à l'erreur, celle-ci ne devrait plus être vécue comme un défaut de qualité dans les productions de l'élève. Le portfolio retrace, avant tout, le parcours d'un élève dans l'acquisition d'une compétence, faisant état des difficultés qu'il a pu rencontrer, et des efforts de résolution pour y faire face. C'est « *la saine transparence*[26] », que peut apporter le portfolio dans l'évaluation. Les auteurs insistent sur le fait qu'un apprenant ne tire pas profit d'un processus auquel il n'est pas associé, et préconisent de le faire participer à l'évaluation de son parcours d'apprentissage. « *Evaluer, c'est accompagner*[17] », et c'est ce qu'autorise le portfolio : une évaluation contextualisée, incorporée à des situations authentiques, c'est-à-dire, enchâssée à des gestes d'apprentissage, guidée par un enseignant.

L'évaluation est l'une des questions primordiales lors de l'implantation même du portfolio. Les critères d'évaluation établis par les enseignants doivent être connus des étudiants. Le portfolio d'apprenant peut devenir un portfolio professionnel lorsque l'étudiant entre sur le marché du travail. Un étudiant du secteur secondaire peut poursuivre son portfolio à l'université. Dans la pratique, le portfolio d'apprenant peut également témoigner de la reconnaissance des acquis scolaires (travaux et expériences vécues) que l'étudiant considère significatifs et qui constituent une preuve de son cheminement et de ses compétences professionnelles. Bousquet[14] décrit cette logique de progression du portfolio, considérée comme le reflet de ce que permet l'évaluation d'un dossier d'apprentissage, ou « *processfolio* ».

Cependant l'évaluation revêt différentes appellations, selon sa finalité.

La finalité d'évaluation *formative* du dossier d'apprentissage, se définit selon Scallon[41], comme le « *Processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage* ». Il pourrait en résulter des décisions-actions de régulation sur la démarche

pédagogique engagée par les formateurs[27]. Et ce, en fonction des besoins des apprenants. L'évaluation *sommative* d'un portfolio permet de vérifier les compétences des étudiants à la fin d'une étape, d'une filière ou d'une période de formation[43]. Eyssautier-Bavay[23] précise que l'évaluation sommative peut porter non sur un instant donné mais sur un ensemble de travaux réalisés tout au long de la phase d'apprentissage. Enfin, l'évaluation *certificative* du portfolio se base sur des résultats sommatifs permettant de certifier des acquisitions de compétences et de décider d'une promotion ou d'une orientation[15]. Tardif[13] estime que le portfolio, témoin d'une logique de progression dans le développement des compétences, représente un levier puissant en matière d'évaluation : chaque évaluation s'inscrit dans la continuité d'une précédente et crée les fondements de la suivante.

La recherche sur le portfolio comme moyen d'évaluation

Le portfolio en évaluation est un outil à la fois vulnérable et perfectible.

Les inconvénients ou limites de l'outil portfolio dans son utilisation d'évaluation sommative le plus souvent rapportés dans la littérature ont trait à l'absence de fiabilité et de validité et font l'objet d'études anglo-saxonnes importantes.

Mc Mullan et al[44], cités dans un article de Kear & Bear[45], ont mené une méta-analyse, portant sur l'inutilité des portfolios pour l'évaluation des apprentissages. Les auteurs postulent que les étudiants sont influencés par le fait que leur portfolio servira à des fins attestative, ce pourquoi ils ne feraient pas état des difficultés rencontrées lors de leur cursus. L'inquiétude portant sur le manque de fiabilité du portfolio, serait donc générée par l'absence « *d'honnêteté* » dans les éléments constituant le dossier d'apprentissage. Les étudiants craignent également « *l'absence de confidentialité des informations contenues dans leur portfolio* [23, 45, 46] ».

C'est pourquoi Farr et Tone[16] insistent sur la nécessité de bien établir la distinction entre processus et produit dans l'implantation de programmes d'évaluation de compétences utilisant l'outil portfolio. Behrens[47] ajoute pour sa part que, si l'on s'attache à l'évaluation des compétences et comportements, l'instrument revêt une dimension formelle. Il en résulte selon lui, « *une réification des processus d'acquisition, qui fait disparaître les traces d'apprentissages.* » Une autre perception invalidant la fiabilité du processus d'évaluation, est celle des étudiants : ils dénoncent le stress généré par l'obligation d'écriture afin de répondre à des échéances fixées par leurs mentors[48]. La plupart du temps, les élèves interprètent les consignes comme obligation de résultats et constituent leur portfolio selon les attentes présumées des professeurs[46]. Pour Naccache, Samson, Jouquan[2] « *nous en revenons aux heures sombres du passé* » en matière d'évaluation. De nombreux paramètres viennent infléchir la

viabilité et la fiabilité du dispositif d'évaluation du portfolio. Les chercheurs [49, 48, 50, 51, 52] s'accordent sur les principaux facteurs d'influence suivants :

- le manque de temps, ou le temps à investir (*time consuming*)
- la qualité inégale du mentorat
- la difficulté d'être à la fois mentor et évaluateur
- l'absence de consignes claires
- des référentiels de compétences prédéterminés trop contraignants
- des grilles d'évaluations mal adaptées.

Un point important reste à considérer, quant à la vulnérabilité de l'utilisation du portfolio en tant que support à l'évaluation sommative : si le portfolio est, par nature, une production personnelle, l'évaluation de cette production se fait actuellement par l'emploi d'outils psychométriques hautement standardisés. Pourtant, ces outils devraient réduire la part de subjectivité des évaluateurs. Ainsi, les questions de recherche portent, entre autres, sur la validité des critères d'évaluation tant qualitatifs que quantitatifs[53].

Faire du portfolio un outil plus performant en évaluation, tel donc est l'un des défis des chercheurs. Les pistes les plus explorées tiennent à une considération holistique dans l'évaluation du portfolio[50]. Il apparaît difficile, selon les chercheurs, de différencier dans la pratique l'évaluation des connaissances de celle des compétences. Le but du portfolio, par la pratique réflexive engendrée, étant de faire le lien entre les deux. C'est une démarche systémique, proposée pour exemple, par Dineke[54]. L'environnement, les comportements, les compétences, les croyances sont en interaction avec l'objectif et la mission assignés.

Ainsi, selon Pitts & al[55], citée par nombre d'auteurs dont McCready[56], l'approche holistique dans l'utilisation du portfolio comme support dans l'évaluation sommative apparaît comme le chemin à explorer. Naccache, Samson et Jouquan[2] accréditent ces propos et soumettent l'idée que les critères de validité et de fiabilité peuvent être établis grâce à « *une triangulation, et à un recueil d'information issu d'un engagement prolongé.* » : il y va de la viabilité du portfolio...

Le foisonnement d'articles, opinions, propositions, études dans le domaine de l'évaluation met en évidence que le débat au sujet du portfolio à fin d'évaluation sommative est loin d'être clos, et ne peut que concourir à son amélioration, si tant est que chacun tire des leçons des expériences menées. Tel est le constat de Mc Cready[56].

Le portfolio, ses conditions d'implantation et ses acteurs

De la conception à l'implantation du portfolio

Les conditions de réussite d'implantation sont relatives à un certain nombre d'actions semblant incontournables : la préparation, la structuration, la planification.

.../...

[30] Revue « Pédago+ », Canada, Commission Scolaire des phares, 2003 ; 1-7, 25-29.

[31] DONNAY J. et al., *Les compétences transversales dénaturées ?* (1999), in SBOLGI M., *Compétences transversales et complexité du réel.*

[32] EUROPASS.
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Europass>

[33] MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G., *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, (2002), in GAILLOT B.A., *La docimologie et après ?*, Arts plastiques, l'évaluation des acquis, IUFM d'Aix en Provence, 2002 : 185.

[34] BUCHETON D., *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexions*, 2003 : 1-8.
http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf

[35] BERNARD H., VLASSIS J., *Enseigner des compétences transversales à travers l'utilisation d'un portfolio*. Bulletin d'information pédagogique, 2008 ; 60 : 23-31.
www.restode.cfwb.be/download/infoped/info60c.pdf

[36] SCHÖN D., *The reflective practitioner: How professionals think in action*, (1987), in NACCACHE N., SAMSON L., JOUQUAN J., *Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation*, Pédagogie médicale, mai 2006 ; 7-2 : 110-127.

[37] DOLY A.M., *Métacognition et médiation à l'école*, in GRANGEAT M., MEIRIEU P., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF, coll. Pédagogies, Paris, 2^{éd.} 1999 : 17-61, qui cite BROWN A., *Metacognition, Executive Control, Self-regulation and other More Mysterious Mechanisms*, in WEINERT F., KLUWE R. (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, 515-529.

[38] PLANTEVIN Y.E., in GRANGEAT M., *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, 1997 : 171.

.../...

.../...

[39] BARRIER J.H., BRAZEAU-LAMONTAGNE L., POTTIER P., BOUTOILLE D., *Comparaison des compétences médicales éthiques des étudiants de 3e et de 6e année en stage hospitalier de médecine interne, La revue de médecine interne, 2005 ; 26 : 128-136.*

[40] JORRO A., *L'enseignant et l'évaluation - Des gestes évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck, 2000 : 184.*

[41] SCALLON G., *L'évaluation formative (2000), in TARDIF J., L'évaluation des compétences, Montréal, les Editions de la Chenelière, 2006 : 363.*

[42] PELPEL P., *Se former pour enseigner, Paris, Dumod, 3e éd. 2005 : 384.*

[43] ALLAL L., MICHEL Y., *Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite, (1993) in ALLAL L., RIEDWEG B., Le portfolio, un outil permettant de développer des régulations métacognitives et une meilleure estime de soi ?, Projet indépendant, Juin 1999. http://affinitiz.com/space/portfolio/content/portfolio-et-developpement-de-l-estime-de-soi_EC2A5191-02FA-4290-A6B3-5ECECEEC67DD*

[44] MCMULLAN et al., *Portfolios and assessment of competence : a review of the literature, (2003), in : KEAR E.M., BEAR M., Using Portfolio Evaluation for Program Outcome Assessment, Journal of Nursing Education, 2007 ; 46-3 : 109-113.*

[45] KEAR E.M., BEAR M., *Using Portfolio Evaluation for Program Outcome Assessment, Journal of Nursing Education, 2007 ; 46-3 : 109-113.*

[46] CHARRIER B., *Une démarche de formation innovante par apprentissage, Technologie, 2007 ; 152 : 58-63. <http://bcharrier.free.fr/PDF/152-14.pdf>*

[47] BEHRENS M., *Réflexions concernant le syndrome du portfolio, Questions vives, Evaluation et formation, Etats de la recherche en éducation, 2002 ; 1 : 39-50.*

[48] MCMULLAN M., *Students' perception on the use of portfolios in pre-registration nursing education : A questionnaire of survey, International Journal of Nursing Studies, 2006 ; 43 : 333-343.*

.../...

Si l'on se situe dans un contexte pédagogique, il incombe à l'équipe enseignante de s'interroger sur les buts d'utilisation, de choisir les types de portfolio, ainsi que le support : papier, numérique. Cependant, le choix de support pourrait revenir à l'étudiant lui-même... L'important, selon nombre de chercheurs et enseignants, dont Farr et Tone[16], Scallon[57], Bousquet[14], est la clarté du but poursuivi : celui-ci est le déterminant du contenu à insérer dans le portfolio. Goupil et Lusignan[27], Naccache, Samson et Jouquan[2] s'accordent également à penser que les critères de succès sont liés à une implantation progressive du portfolio. En premier lieu, il s'agit d'aborder avec les apprenants la notion de portfolio, à l'aide d'un *brainstorming*, faisant ainsi émerger les représentations de chacun. Par la suite, il serait souhaitable d'introduire le vocabulaire se rapportant au portfolio (collection, réflexion, retour réflexif, buts, évaluation...), de laisser les étudiants se fixer et formuler leurs propres buts et défis d'apprentissage, et les placer dans leur portfolio. Une place prépondérante est laissée à l'apprenant dans l'élaboration du portfolio, condition sine qua non à son appropriation. Cependant, Goupil et Lusignan[27], tout comme Jorro[58] et Jalbert[59] précisent qu'à cette phase de familiarisation, doit succéder celle d'une proposition de structure afin d'harmoniser le travail de chacun, apprenant et enseignants, autour de l'outil portfolio.

La Commission scolaire de Saint-Hyacinthe[60] propose la structure suivante :

- une page de titre personnalisée
- une table des matières
- une présentation de l'étudiant
- une fiche comprenant les compétences transversales et disciplinaires qui font l'objet d'un apprentissage explicite
- une modélisation ou un portrait des compétences faisant l'objet d'un apprentissage explicite, ou une échelle de niveaux descriptive
- une section qui regroupe les travaux correspondant à diverses situations d'apprentissage, leur évaluation, et les décisions prises pour réguler l'apprentissage
- une section réservée à une réflexion rétrospective globale
- une section réservée à la préparation de l'entretien d'évaluation avec l'enseignant
- une section réservée à l'évaluation du portfolio.

Pour Eyssautier-Bavay[23], c'est ainsi structuré, planifié, que le portfolio pourra devenir à la fois témoin et instrument du développement des compétences, outil de structuration de la pensée de l'apprenant.

Rôles et fonctions des acteurs du portfolio

Dans l'analyse de la littérature, émerge ce consensus selon lequel l'autoévaluation est l'une des fonctions corollaires à la démarche de portfolio. C'est en effet en sélectionnant leurs meilleurs travaux et en justifiant leur choix, que les apprenants portent un regard critique sur leur travail, et donc s'autoévaluent.

Selon Goupil et Lusignan[27], l'autoévaluation est essentielle à l'apprenant au développement de ses compétences, en cela qu'elle incite à une interprétation des informations, à une prise de décision, à une régulation directement consécutive à un jugement sur sa production. De plus, elle favorise la réflexion à la fois cognitive et métacognitive.

Scallon[57], estime que l'autoévaluation s'élabore lorsque l'élève choisit et justifie son choix, attire l'attention du destinataire, parvient à décrire tant ses points forts que ses points faibles.

Selon Carraccio et Englander[29] l'autoévaluation offre un terrain fertile sur lequel bâtir un plan d'apprentissage individualisé.

Cependant, Tardif[13] invite à la vigilance, observant une dérive fréquente de l'autoévaluation, considérée comme une fin en soi, alors « *qu'il ne s'agit que d'un moyen concourant à l'autorégulation* ». L'auteur s'inspire de Wiggins[61] : réflexion et autoévaluation sont des moyens au service de la finalité d'auto régulation.

L'autorégulation concerne la manière dont chacun met en œuvre ses différents processus cognitifs dans l'accomplissement d'une tâche particulière ou la résolution d'un problème, c'est-à-dire les moyens qu'il prend pour atteindre l'objectif fixé. Ainsi l'apprenant pourra exercer une bonne supervision de l'ensemble de l'activité, de même que pour planifier, organiser, évaluer et vérifier la progression vers l'objectif et pour se réajuster en cas de difficulté[30].

Nous constatons bien que l'autorégulation est consécutive à l'autoévaluation.

Enfin, un des rôles attendus de la part de l'apprenant dans la gestion de son portfolio, est celui de la réflexivité, qui distingue le portfolio d'autres méthodes pédagogiques.

Dans l'article qu'elle consacre au portfolio électronique, Rivard[62] cite Lyons[63] pour qui « *la pratique réflexive de par sa définition, est la capacité à faire des inférences et utiliser à bon escient ses expériences antérieures.* » L'auteur estime que la réflexivité améliore la connaissance de soi, impliquant un retour sur ses valeurs et convictions. En conséquence, la fonction de réflexivité est en étroite relation avec celles d'autoévaluation et d'autorégulation. L'apprenant a pour rôle, avec l'aide de son formateur, la mise en lien des éléments d'apprentissage et divers savoirs développés dans son portfolio.

Du côté des enseignants, les diverses fonctions

de l'apprenant supposent, de leur part, des valeurs essentielles, telles que la confiance dans les capacités de croissance, d'autonomie et de sens des responsabilités de l'étudiant[64]. « *Le portfolio est susceptible de remettre en cause des habitudes enracinées depuis longtemps* » nous dit Scallon[10] ; il ajoute qu'avec le dossier d'apprentissage, nous sommes loin des productions uniformes. Contenus, informations, diffèrent d'un élève à l'autre et requièrent, de la part de l'enseignant une souplesse nouvelle dans son rôle d'évaluateur. « *Guider les choix de l'élève dans les critères de sélection, et encourager une réflexion métacognitive* » : c'est ce que suggèrent Allal, Riedweg et Riedweg[15]. Ainsi, encourager la régulation métacognitive apparaît-elle comme l'une des nouvelles fonctions assignées à l'enseignant, engagé dans un cursus utilisant le portfolio comme support à l'apprentissage. Dans l'approche pédagogique socio-constructiviste, les partenaires éducatifs sont en situation de guidance. L'enseignant « *n'est plus à l'avant scène* » : sa fonction est de planifier, d'accompagner, de suggérer, de soutenir l'étudiant. Si l'enseignant adopte ces postures, la phase d'évaluation n'est plus vécue comme une confrontation sanctionnante, mais comme une véritable collaboration, un moment de communication[26].

Pistes de recherche sur l'utilisation du portfolio dans le champ des éducations en santé des adolescents

Une réflexion plus générale s'amorce désormais dans le domaine de la santé sur la possibilité d'intervenir en amont des conséquences liées aux conduites à risque, mais aussi sur l'absence de repères et valeurs personnelles des adolescents, tant sanitaires que sociales. Dans ce domaine particulier, en France, les méthodes et techniques d'intervention pour promouvoir la santé auprès d'adolescents ne requièrent-elles pas une sorte de liant favorisant l'homogénéité des actions entreprises?

Plusieurs actions de prévention sont directement menées auprès des jeunes scolarisés, réactualisées par le « *Plan Santé des Jeunes* »[65]. Citons les programmes d'éducation à la santé et à la sexualité ainsi que la prévention des comportements à risques. D'autres enseignements sont proposés, telles les formations aux premiers secours et les formations de sécurité routière. Si certains de ces apprentissages sont validés par des attestations, la plupart des interventions ont un caractère informatif, et les actions de préventions « *se soldent la plupart du temps par un échec face à leur oubli quasi inévitable* », tel est le constat de Sfarman[66], principal de collège. Le portfolio ne peut qu'encourager une

harmonisation des pratiques des intervenants en suscitant une réflexion des adolescents sur leurs propres représentations en santé, sur leur conduite personnelle et sur leurs projets. Cette application du portfolio trouve sa place, tant dans l'éducation à la santé et la citoyenneté, que dans l'éducation thérapeutique d'un patient adolescent.

Quels objectifs pour le portfolio dans les éducations en santé ?

Ces objectifs constituent la trame de la réponse donnée à un projet, qui est ici un projet de société : « *Dès l'instant où l'on parle d'éducation, on pose d'abord le problème des finalités, du projet d'homme et de société que l'on veut former*[67]. »

La phase de vie adolescente est le terreau de développement de comportements bio-psycho-sociaux, susceptibles de déterminer les conduites en santé de l'âge adulte. Il s'agit de favoriser une vision positive de la santé, qui ne soit pas déterminée uniquement par une politique de gestion des risques.

L'objectif principal des concepteurs d'une démarche portfolio serait de développer « *un locus of control* » interne : une meilleure estime de soi, la prise de conscience du capital- santé, la connaissance des ressources internes et externes pour y parvenir, en réponse à deux questions essentielles. « *Ce que je suis capable de faire, ou ne pas faire et les moyens dont je dispose pour y parvenir* ».

Prenant acte des recommandations de Iguenane et de l'vernois[68], quels que soient les thèmes abordés, les objectifs d'un portfolio en santé devraient concourir à développer chez l'adolescent les capacités à :

- faire connaître ses besoins - incertitudes et difficultés
- discuter - analyser - confronter (son point de vue, ses idées)
- comprendre - s'expliquer (le fonctionnement de son corps)
- dialoguer - reconnaître - se situer (dans un groupe social)
- se protéger - prévenir - gérer les risques
- anticiper (les situations à risque, les conséquences)
- résoudre un problème (grossesse)
- faire valoir ses droits.

D'une certaine manière, développer les possibilités de transposition d'un portfolio comme outil d'éducation à la santé et à la citoyenneté, fait écho aux valeurs de santé publique et de promotion de la santé, déclinées dans la Charte d'Ottawa[69]. Elle s'inscrit dans un esprit de santé communautaire, où la prévention dans une acception large du terme, donne corps à des interventions en vue d'une prise de conscience plus vaste, concernant des comportements bio-psycho-sociaux, ou d'une « *santé globale* ».

Le portfolio peut apparaître comme le support pédagogique le plus à même d'être le « *réceptacle* » de ces questions, d'en

.../...

[49] PITTS J., COLIN C., THOMAS P., *Enhancing reliability in portfolio assessment : «shaping» the portfolio* Medical teacher, 2001; 23-4 : 351-355.

[50] WEBB et al., *Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria*, (2003), in ENDACOTT et al. *assessment of learning and competence: the impact of four models*, Nurse Education in Practice, 2004 ; 4 : 250-257.

[51] DRIESSEN et al., *Validity of portfolio assessment : which qualities determine ratings?*, Medical Education, 2006 ; 40 : 862-866.

[52] TILLEMA H., SMITH K., *Portfolio Appraisal: In search for criteria*, Teaching and Teacher Education, 2007 ; 23 : 442-456.

[53] DERICKE M., *La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique*, Revue Française de Pédagogie, 2000 ; 132, 23-32.

[54] DINEKE et al., *Portfolio as a tool to stimulate teachers' reflections*, Medical Teacher, 2006 ; 28-3 : 277-282.

[55] PITTS et al., *Educational portfolios in the assessment of general practice trainees : reliability of assessors*, 1999. *Enhancing reliability in portfolio assessment : «shaping» the portfolio*, 2001. *Enhancing reliability in portfolio assessment : discussions between assessors*, 2002 in MC CREADY T., *Portfolios and the assessment of competence in nursing : A Literature of review*, International Journal of Nursing Studies, 2007 ; 44 : 143-151

[56] Mc CREADY T., *Portfolios and the assessment of competence in nursing : A literature of review*, International Journal of Nursing Studies, 2007 ; 44 : 143-151.

[57] SCALLON G., *Le portfolio ou dossier d'apprentissage. Guide abrégé, 3e version, janvier 2003.* http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf

[58] JORRO A., *L'enseignant et l'évaluation*, 2000, in GOUPIL G., LUSIGNAN G., *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière,

.../...

.../...

2006 : 84.

[59] JALBERT P., *Le portfolio de la théorie à la pratique*, in GOUPIL G., LUSIGNAN G., *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière, 2006 : 84.

[60] Commission Scolaire de Saint-Hyacinthe, *Mon portfolio au secondaire : laisser des traces pour réussir*, 2004, in : GOUPIL G., LUSIGNAN G., *Le portfolio au secondaire*, Montréal, Chenelière, 2006 : 84.

[61] WIGGINS G., *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, 1998, in : TARDIF J., *L'évaluation des compétences*, Montréal, les Éditions de la Chenelière, 2006 : 363.

[62] RIVARD A., *Le portfolio électronique : un outil pédagogique*, 2006.
<http://ecler-tic.blogspot.com/2006/02/le-portfolio-lectronique-un-outil.html>

[63] LYONS J., *Reflexive education for professional practice : discovering knowledge from experience*, 1999, in : RIVARD A., *Le portfolio électronique : un outil pédagogique*, 2006.
<http://ecler-tic.blogspot.com/2006/02/le-portfolio-lectronique-un-outil.html>

[64] DOYON C., JUNEAU R., *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval, Beauchemin, 2e éd., 1996 : 121.

[65] Dossier de presse, *Présentation du Plan «Santé des jeunes»*, 2008 : 38.
http://www.sante.gouv.fr/accueil/plan_sante_jeunes.pdf

[66] Synthèse des débats de « L'éducation à la santé à l'école : une éducation citoyenne » *Les journées de la Prévention de l'INPES, 3e journées annuelles*, Paris, mars 2007 : 53.
http://www.inpes.sante.fr/jp/cr/pdf/2007/Session4_synth.pdf

[67] BOUSLIMI J., PIARD C., *Psychopédagogie des adolescents*, Paris, L'Harmattan, 2002 : 160.

[68] IGUENANE J., IVERNOIS (D') J.F., *Recommandations pour la mise en œuvre d'une éducation à la « vie affective et sexualité des adolescents au collège des classes de 4e et 3e »*, Laboratoire de Pédagogie de la Santé, Bobigny,

.../...

conserver les traces, ainsi que celles d'apprentissages et d'enseignements, de processus d'acquisition de compétences en santé. Il peut ainsi contribuer à une évolution positive du problème majeur de santé publique d'une classe d'âge-clef, particulièrement sensible.

Le champ d'action de l'éducation à la santé se situe plus particulièrement en milieu scolaire, sous l'égide de l'Education nationale. La loi d'orientation pour l'école de juillet 2006[70] fait mention du socle commun de compétences. Les chapitres 6 et 7 traitent des compétences sociales et civiques, ainsi que de l'autonomie et de l'initiative des élèves. L'éducation à la santé doit se faire en liaison avec l'apprentissage de la citoyenneté, du respect de soi-même et d'autrui. Relayée par les Comités d'Education à la Santé et la Citoyenneté (C.E.S.C), comme appui méthodologique aux objectifs de politique nationale et académique, l'éducation à la santé est sous-tendue par des valeurs humanistes, visant à donner aux élèves la possibilité de faire des choix éclairés et responsables.

Informé ne suffit plus. Les éducateurs, enseignants, formateurs sont en quête d'outils favorisant le tissage, la mise en lien des différents apprentissages et compétences, leur appropriation hors et en contexte scolaire.

C'est pourquoi le portfolio apparaît comme le support adéquat pour prendre le relais des actions menées auprès des jeunes. Ils peuvent consigner, archiver les données. Ils pilotent leur propre projet et se l'approprient.

Selon la caractéristique éducative et préventive intégrée au projet de l'institution dans un but d'autonomie de l'adolescent, le portfolio en santé se décline comme :

- une possibilité d'expression des représentations en matière de santé, un espace de réflexion
- une identification de ses besoins en santé
- une aide à la prise de conscience de son capital santé
- un outil de communication avec les pairs, les éducateurs, enseignants, parents, tout autre référent
- un support permettant de visualiser sa progression grâce à l'auto-évaluation, dans l'acquisition de compétences
- une construction personnelle permettant la créativité dans la mise en lien avec les autres enseignements
- un moyen d'expression d'une différence, et d'adaptation à un environnement, dans le cas spécifique d'élèves handicapés
- un stimulus à l'appropriation de son projet en santé.

Il en va de même pour l'éducation thérapeutique pour des patients adolescents. Certains laboratoires pharmaceutiques ont édité sous l'appellation portfolio des programmes d'éducation thérapeutique, dont les objectifs principaux sont d'aider le patient, quelle que soit sa tranche d'âge, à gérer les conséquences de

sa maladie, à optimiser sa prise en charge, à renforcer son autonomie et à améliorer sa qualité de vie.

Cependant, si cette démarche semble rejoindre celle de l'éducation thérapeutique dans l'objectif d'acquisition de compétences, elle ne permet pas d'en visualiser le processus. Ces « portfolio » sont des produits finis ; le patient n'a plus qu'à cocher certaines cases. Ce procédé réduit pour le patient la possibilité d'inaugurer, d'explorer des trajectoires qui lui correspondent intimement. Il convient de rappeler la démarche pédagogique du portfolio : celui-ci est le reflet d'un processus, sélection de documents par son auteur, faisant état tant des progrès que des échecs en vue de l'acquisition d'une compétence.

Plus proche de cette réflexion sur la possibilité de transposition, Goupil et Lusignan[27] décrivent un portfolio pour les élèves handicapés, qui offre la possibilité de planifier des transitions, ces phases de passage d'une classe à une autre, d'un collègue à un autre, pouvant être stressantes et déterminantes pour la suite : « *Les portfolio peuvent aider les enseignants et autres intervenants à ne pas perdre leur temps en réinventant des stratégies d'enseignement ou des systèmes de communication efficaces avec l'élève dans d'autres environnements* ».

Dans le contexte de l'éducation thérapeutique du patient (Etp)[71], le portfolio apparaît comme un outil adéquat. L'enjeu serait de construire un dispositif plus polyfonctionnel, voire plus polysémique.

Il favoriserait non seulement l'autonomie de l'adolescent, le développement de ses connaissances, habiletés et attitudes en Etp, mais également la mise en lien avec ses activités de la vie quotidienne, sportives, scolaires, l'accompagnant dans les phases d'évolution qui caractérisent cette tranche de vie. Le portfolio, serait au service de ce continuum. Le référentiel des pratiques en pédiatrie de l'HAS[72], préconise, pour les 12-18 ans l'usage d'un classeur comme support à l'acquisition de savoirs au cours des séances d'éducation thérapeutique.

Les outils de suivi et d'évaluation des séances d'Etp, sont-ils suffisants pour répondre aux besoins, si caractéristiques de l'adolescent, d'identification et d'intégration au groupe ?

En effet bien que le diagnostic éducatif prenne en compte la spécificité de la personne, les supports proposés ne vont-ils pas néanmoins vers une normalisation : « falloir-être », soumission à une norme, prenant le pas sur le « savoir-faire », qui se « réfère à l'adhésion aux valeurs, à la morale qui sous-tend la norme » ?[73]

Une réflexion corollaire doit s'amorcer sur le rôle et les discours nouveaux à mettre en place par l'équipe éducative, notamment à propos de la prise en compte des différences, dans la démarche de régulation sociale ; et ce afin de

donner sa pleine dimension aux potentialités offertes par le portfolio.

Le portfolio est une construction personnelle, et même s'il doit être clairement contextualisé, et répondre à des objectifs d'apprentissage, il appartient à son auteur. Dès lors, le sentiment de liberté que donne la personnalisation de l'outil peut concourir à une appropriation valorisante, une responsabilisation, non seulement par rapport au portfolio lui-même, mais surtout vis-à-vis des comportements en santé. Cette motivation peut émerger du processus de mise en œuvre spécifique au portfolio : à savoir la co-construction entre apprenant et formateur, qui induit le respect, et la prise en compte des besoins de l'adolescent. Cette co-construction est un espace d'écoute et de parole qui autorisera l'expression de l'identité et des représentations de chacun, ainsi que leur évolution. C'est une valeur éthique fondamentale que doit prendre en compte le formateur, s'il veut obtenir l'adhésion d'un jeune dans un domaine aussi personnel que l'est celui de la santé, et de la conscience de ce que peut son corps.

En prenant des décisions sur son portfolio, le jeune valorise ses expériences ; l'outil est alors au service du processus. Il donne l'opportunité de visualiser son propre cheminement. Le portfolio peut donner du sens et de la valeur aux acquisitions antérieures et en cours, toujours en les articulant autour de ses objectifs de

départ, permettant de les actualiser, ou encore de faire émerger de nouveaux projets.

CONCLUSION

Les chercheurs en sciences sociales et sciences humaines dont les travaux portent sur le portfolio ouvrent désormais de nouvelles perspectives à cet outil. Témoignages recueillis et analyses scientifiques incitent à changer de regard.

La relation pédagogique nouée autour de l'outil sur le progrès personnel de l'apprenant reste au cœur de la démarche éducative et de son utilisation. C'est dans la manière de conduire ce progrès avec une exigence permanente de rigueur et de qualité que se manifeste dans plusieurs pays le renouveau du portfolio à travers des expériences diverses.

Outil certes perfectible et exigeant, il questionne les acteurs de l'échange éducatif, à un niveau de confiance et d'honnêteté réciproque. Le portfolio apparaît surtout comme un facteur d'acquisition responsable de compétences par l'apprenant. Construit par ce dernier, il permet, à partir de situations authentiques, l'interaction continue dans l'accompagnement des compétences acquises ou restant à l'être.

Le portfolio est un facteur de mobilité et de progrès tout particulièrement adapté à l'éducation en santé d'une population adolescente : appel réel et fort afin de contribuer à un renouveau pédagogique pour les équipes éducatives et à un travail d'implantation du portfolio dans le cadre du plan français « Santé des jeunes ». ■

.../...

Université Paris XIII, 2004 : 102.

[69] Charte d'Ottawa, Novembre 2006.
http://www.sante.gouv.fr/cdrom_lps/pdf/Charte_d_Ottawa.pdf

[70] Loi d'orientation de l'école, Socle commun des connaissances et des compétences, Juillet 2006.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

[71] Haute Autorité de Santé, Education thérapeutique du patient, juin 2007.
http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/etp_-_definition_finalites_-_recommandations_juin_2007.pdf

[72] Haute Autorité de Santé, Référentiel d'auto-évaluation des pratiques en pédiatrie, Education thérapeutique de l'enfant asthmatique et de sa famille en pédiatrie, 2005 : 11.

[73] KELSEN H., Théorie générale des normes, cité par MARTIN E. Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école, 1996 : 181-191, TANON F. (sous la dir.), Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de médiation, Paris, L'Harmattan, 2000 : 232.

Conférence

Grand Hôpital de Charleroi, Belgique le 29 octobre 2009

« Processus d'éducation du patient : les interventions éducatives » CIESP Quel lien entre « itinéraire clinique » et « itinéraire thérapeutique » ?

Cette conférence s'intègre dans une cycle de rencontres centrées sur l'étude du processus éducatif en éducation du patient. Ces rencontres ont débuté en 2008 et se poursuivent en 2009 et 2010.

Nous avons donc choisi de « revisiter » les différents moments de la démarche éducative :

- L'analyse des besoins intégrée dans le processus éducatif
- Alliance thérapeutique : le projet et le contrat éducatifs
- **Les interventions éducatives, Charleroi, 29 octobre 2009**
- Evaluer l'éducation. Le point de vue du patient et du soignant, Fraiture 2010.

Ces journées sont construites à partir de constats liés aux réalités du terrain (études de cas), aux difficultés et questions posées par les professionnels du monde hospitalier et extrahospitalier.

Aujourd'hui, la question est « comment inscrire les itinéraires cliniques où l'on optimise chaque moment de la prise en charge dans le projet de vie du patient ? » Les deux concepts sont-ils compatibles ? Quelle est la place possible pour l'éducation du patient ? ...

Une initiative du CIESP (Comité Interinstitutionnel d'Education pour la Santé du Patient) et du CEP (Centre d'Education du Patient, Godinne - Belgique), en collaboration avec les FUNDP (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur - Belgique) et l'Unité d'éducation santé patient, RESO UCL Woluwé - Belgique.



CIESP

Pour plus d'infos :
Ciesp.be

Pour demander le programme :
00 32 82 61 46 11
(Centre d'Education du Patient)