

Le portfolio : un levier pour l'amélioration de l'enseignement

Shirley St. James

Volume 21, numéro 2, 1998

Évaluer pour améliorer l'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091306ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091306ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

Cet article présente le portfolio comme un outil d'auto-évaluation stimulant pour les enseignants du collégial. Il permet de reconnaître la qualité et l'utilité de l'enseignement donné ainsi que les améliorations à apporter afin d'offrir un enseignement supérieur qui réponde adéquatement aux besoins de formation de la clientèle étudiante. Le portfolio permet à l'enseignant de se fixer des objectifs de développement réalistes et significatifs, concourant ainsi à hausser et à maintenir élevées sa motivation et sa maturité professionnelles.

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

St. James, S. (1998). Le portfolio : un levier pour l'amélioration de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 65-84.
<https://doi.org/10.7202/1091306ar>

Le portfolio : un levier pour l'amélioration de l'enseignement

Shirley St. James
Cégep de Sorel-Tracy

MOTS-CLÉS : Évaluation de l'enseignement, enseignement supérieur, portfolio, amélioration de l'enseignement

Cet article présente le portfolio comme un outil d'auto-évaluation stimulant pour les enseignants du collégial. Il permet de reconnaître la qualité et l'utilité de l'enseignement donné ainsi que les améliorations à apporter afin d'offrir un enseignement supérieur qui réponde adéquatement aux besoins de formation de la clientèle étudiante. Le portfolio permet à l'enseignant de se fixer des objectifs de développement réalistes et signifiants, concourant ainsi à hausser et à maintenir élevées sa motivation et sa maturité professionnelles.

KEY WORDS : Teaching evaluation, higher education, teaching dossier, faculty development)

This article presents the portfolio as a stimulating tool for self-assessment, designed for college teachers. It allows them to recognize the quality and the usefulness of their teaching as well as to improve the fulfilment of their task in order to adequately answer the student's needs. Furthermore, the portfolio enables faculty to achieve significant and realistic development goals, while enhancing professional motivation and maturity.

De nos jours, dans les entreprises modernes, les gestionnaires veulent s'assurer de la qualité optimale du produit ou du service qu'ils offrent à leurs clients, afin d'être rassurés quant à la satisfaction de ceux-ci. C'est le meilleur moyen de savoir si le produit ou le service en question peut continuer d'être offert tel quel ou s'il doit être modifié pour répondre mieux à la demande. Une entreprise qui négligerait de s'adapter ainsi aux besoins nouveaux de ses clients verrait sa rentabilité fondre rapidement alors que ses

Note de l'auteur : La personne qui a pris connaissance de mon article est Anne Cazé, enseignante en sociologie, au Département des sciences humaines du Cégep de Sorel-Tracy.

concurrents pourraient profiter de cette situation pour prendre une part de plus en plus importante du marché. Aucune entreprise ne souhaite s'exposer à une telle éventualité. Alors, elles adoptent des pratiques administratives issues des courants théoriques modernes en matière de gestion tels que la gestion par objectifs, les cercles de qualité, etc. Ces approches prônent toutes l'importance d'évaluer les produits ou les services offerts afin de mieux planifier les actions futures de la compagnie.

Peu de secteurs de l'activité économique semblent échapper à cette logique. Pourtant, le monde de l'éducation montre bien peu d'intérêt pour l'évaluation de ses services, particulièrement en ce qui a trait à l'acte éducatif, c'est-à-dire le travail effectué par les professionnels de l'enseignement que sont les enseignants. On évalue beaucoup les apprentissages que font les élèves ainsi que les programmes dans lesquels ceux-ci sont inscrits, mais on résiste à évaluer l'acte éducatif en tant que tel, l'enseignement lui-même. On néglige par le fait même de s'assurer de la qualité du service offert et de la satisfaction des clients (diplômés, employeurs, parents). Alors, les enseignants font ce qu'ils croient devoir faire, sans recevoir la rétroaction nécessaire qui leur permettrait de répondre mieux aux besoins de formation des clients et d'avoir ainsi le sentiment que l'énergie qu'ils dépensent chaque jour auprès des élèves a une véritable utilité sociale. L'évaluation de l'acte éducatif permettrait donc de reconnaître la qualité et l'utilité du travail des enseignants en plus d'améliorer la qualité des enseignements eux-mêmes.

J'enseigne au collégial depuis vingt-trois ans. Je me demande parfois, à la lumière de ce que j'y observe, si on veut réellement instaurer une culture de l'évaluation dans nos établissements collégiaux, comme on le prétend dans les discours officiels. Les administrateurs savent-ils vraiment se servir de l'évaluation comme d'un levier pour valoriser le corps enseignant, pour reconnaître son professionnalisme? Les enseignants réalisent-ils l'importance de s'occuper de leur propre développement professionnel?

Pourquoi améliorer l'enseignement ?

Améliorer l'enseignement doit d'abord servir à améliorer l'apprentissage, favorisant ainsi la réussite et la compétence des apprenants. Tous les intervenants en éducation ont intérêt à répondre le plus adéquatement possible aux besoins de formation, même si on sait que ceux-ci sont en constante évolution, justement parce qu'on sait ça !

Améliorer l'enseignement doit contribuer à augmenter la satisfaction des clients (diplômés, employeurs, universités) et des intervenants eux-mêmes (enseignants, directeurs, professionnels non enseignants), en accroissant la fierté professionnelle et la motivation au travail. Nous évoluons dans un environnement complexe et changeant, notre tâche est donc appelée à évoluer constamment elle aussi.

Comment améliorer l'enseignement ?

«Le succès accroît la motivation» lit-on souvent dans les recherches sur la motivation scolaire. Peut-être que la même logique pourrait s'appliquer à la motivation professionnelle des intervenants en éducation. Je crois fermement que la qualité de l'enseignement ne pourra se faire sans la valorisation de l'acte éducatif lui-même et de ceux qui l'accomplissent. Parce que les enseignants représentent des modèles de choix pour les étudiants, le développement de ces derniers ne pourra se faire sans d'abord permettre aux enseignants de prendre conscience de l'importance de leur développement professionnel. En réfléchissant à leurs pratiques et aux valeurs qui les sous-tendent, ils réalisent l'évolution progressive de leur maturité professionnelle. Cependant, en accord avec ces bilans, ils devront être épaulés dans leur recherche de moyens concrets pour passer à l'action, pour apporter les changements qu'ils sentent qu'ils doivent faire.

Les institutions devront prévoir des mécanismes d'aide à l'amélioration (activités de perfectionnement, mentorat, partage des expériences vécues, rétroactions fréquentes) afin de dynamiser le milieu et favoriser les échanges, dans un contexte non menaçant, il va sans dire. La rétroaction formative peut constituer un moyen de choix pour permettre d'apprécier l'excellence du travail accompli et motiver davantage l'enseignant en quête d'une fierté professionnelle bien légitime. Ce processus de rétroaction, ou d'évaluation si vous aimez mieux l'appeler ainsi, peut aussi servir à cibler les lacunes à corriger, dans le but d'offrir des moyens d'aide à l'amélioration de celles-ci. Même si on sait qu'il peut être délicat de relever les points faibles, on comprendra, si c'est fait avec tact et respect, que cette opération n'a pour but que l'amélioration de l'impact de la contribution de chacun sur l'apprentissage des étudiants, qui doit constituer la finalité de tout le système. Il ne pourra y avoir d'amélioration du système d'enseignement que si on sait reconnaître ouvertement les faiblesses qui nous empêchent d'être meilleurs.

Évaluer pour améliorer

Plusieurs recherches ont démontré le rôle indispensable de l'évaluation dans le processus d'amélioration; notamment, c'est ce qu'a voulu nous démontrer Dee Fink (cité par Seldin, 1995), à l'aide du schéma suivant :

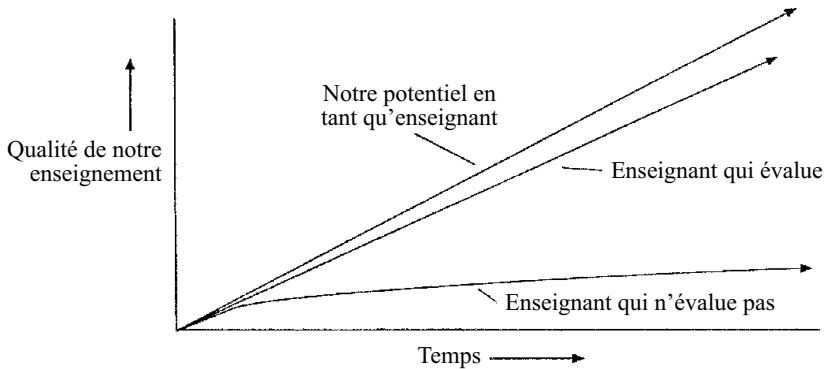


Figure 1. *Effets de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement.*

À l'aide de ce schéma, on voit qu'en général, le potentiel de développement professionnel des enseignants suit une courbe résolument ascendante, «A». On peut constater, par la courbe «B» que les enseignants qui se servent d'évaluations sérieuses de leurs pratiques professionnelles afin de participer à des activités de perfectionnement leur permettant d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés atteignent un niveau de développement professionnel qui suit de très près la courbe «A». D'autre part, la courbe «C» représente le développement professionnel des enseignants qui n'ont pas accès à l'évaluation systématique de leurs pratiques; ils sont donc réduits à fonctionner par essais et erreurs lorsqu'ils veulent améliorer la qualité de leur travail. On constate qu'après quelques années d'efforts en ce sens, ils se découragent et perdent peu à peu leur motivation initiale. Par contre, l'évaluation conjuguée au ressourcement, tel que représentée par la courbe «B», permet à des enseignants peu expérimentés de tendre vers plus de compétence et de maturité professionnelle (Hersey & Blanchard, cités par Maillet, 1995).

Un autre chercheur américain, Centra (1993a), ajoute que si on veut réellement favoriser chez l'enseignant évalué un développement de son potentiel et de sa maturité professionnelle, tout en visant une amélioration significative de son enseignement, il faut respecter quatre conditions essentielles, qu'il représente par le sigle NVHM :

- par son auto-évaluation, l'enseignant doit avoir l'occasion d'apprendre quelque chose de nouveau sur son enseignement (*New knowledge*);
- il doit reconnaître l'importance de cette information nouvelle pour l'amélioration de la qualité de son enseignement (*Value*);
- il doit connaître les ressources disponibles pour l'aider à améliorer les lacunes relevées et y avoir accès (*How to change*);
- il doit démontrer une réelle volonté de s'améliorer (*Motivation*).

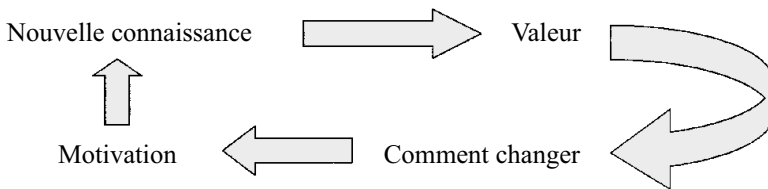


Figure 2. *Modèle NVHM de John Centra.*

Il faut donc mettre en place, dans les collèges et cégeps, une structure d'évaluation et de valorisation de l'enseignement qui respecte ces quatre conditions et qui ait comme assise fondamentale la quatrième de ces conditions, c'est-à-dire la motivation à s'améliorer.

Vous comprendrez donc, à la lumière de ces deux recherches, que l'évaluation peut servir de levier à l'amélioration et à la valorisation du travail accompli. Évaluer coûte cher, en temps, en énergie et en argent. Il serait ridicule de mettre en branle un tel processus simplement pour se plier à une règle administrative et ensuite, faire dormir ces résultats sur une tablette. L'évaluation peut être plus qu'un simple outil diagnostique, elle peut permettre de prendre des décisions qui aboutiront à la mise en œuvre de moyens concrets et adaptés au contexte, afin d'améliorer la qualité du service offert.

Le portfolio, un outil d'auto-évaluation

Comme les enseignants sont des professionnels, on ne saurait les évaluer par dessus leur épaule, sans les faire participer étroitement au processus. La participation à une démarche d'évaluation part de l'enthousiasme pour l'innovation et l'amélioration. L'outil que nous proposons ici aux enseignants pour alimenter leur réflexion d'auto-évaluation professionnelle est le portfolio, ou dossier d'enseignement. Peu d'outils ont été proposés jusqu'à maintenant afin d'aider les enseignants à justifier leurs pratiques professionnelles ainsi que la philosophie qui sous-tend ces pratiques. La démarche proposée s'inscrit dans le cadre d'un processus global et multicritérié d'évaluation formative qui favorise la croissance professionnelle.

Le portfolio est un outil d'auto-évaluation qui a tout d'abord le net avantage de placer l'enseignant au cœur de sa propre démarche d'évaluation, lui évitant ainsi toute impression d'éventuelle malveillance ou d'injustice dans le regard qui sera posé sur ses valeurs et ses pratiques professionnelles.

Le double objectif poursuivi par cet outil est de valoriser la profession enseignante et d'améliorer la qualité de l'enseignement offert. Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) recommande d'ailleurs de mettre en place des mesures qui cherchent

[...] à relever le défi que représente l'implantation d'une évaluation dont la fonction première est d'apporter une contribution significative au développement professionnel du personnel enseignant et qui suppose, notamment, que les enseignantes et les enseignants s'approprient le dossier de l'évaluation pour y devenir pro-actifs, dans une dynamique de partage réel des responsabilités avec les directions de collège.

Ce qui est proposé ici est un modèle visant à évaluer, avec plus de rigueur, d'équité et de respect, le travail accompli ou le potentiel professionnel de ceux qui se soumettent à l'évaluation, à différentes fins : sélection, priorité d'emploi, permanence, promotion, nouveaux défis. Les contextes d'évaluation qui viennent d'être nommés constituent des opérations d'évaluation sommative de l'enseignement, c'est-à-dire à des fins administratives. Les décisions rendues dans de tels contextes ont des incidences parfois définitives sur la carrière de l'enseignant évalué. Le modèle présenté ici n'ose même pas prétendre être assez fiable pour répondre aux besoins de l'évaluation sommative de l'enseignement ; il est d'abord et avant tout présenté dans un contexte d'évaluation formative de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire dans le but d'aider l'enseignant à se fixer des objectifs réalistes et pertinents de développement

professionnel. Pour que l'enseignant accepte de participer à une telle opération d'évaluation, le contexte dans lequel l'enseignant s'évalue devra être non menaçant. Pour ce qui est de l'évaluation sommative de l'enseignement, il faudra voir, ultérieurement, comment des aspects du modèle présenté ici peuvent être repris dans un tel contexte. Une expérimentation préalable permettant aux enseignants de se familiariser avec la démarche, jumelée à une procédure de consultation sérieuse sur les moyens à mettre en place pour réaliser une évaluation sommative respectueuse du professionnalisme démontré dans l'exercice de leur travail devraient permettre, plus tard, de répondre plus adéquatement au besoin d'outils fiables d'évaluation sommative. Pour l'instant, voyons comment on peut présenter un outil d'évaluation formative, signifiant pour les enseignants et utile pour l'amélioration de la pédagogie collégiale.

Le modèle présenté ici ne prétend donc pas être parfait et il faudra sûrement l'adapter, le rendre plus convivial, au fur et à mesure qu'il sera utilisé dans les différentes institutions collégiales. Cependant, il a comme avantage certain celui de placer l'enseignant au cœur de sa propre démarche d'évaluation plutôt que de le tenir à l'écart pendant que d'autres l'évaluent. Responsabiliser ainsi l'enseignant lui permet de réfléchir sagement à ses pratiques professionnelles, de les mettre en relation avec ses convictions et valeurs, tout en tenant compte du niveau de maturité professionnelle démontré par cet enseignant à ce moment précis de sa carrière. Il peut ainsi se fixer des objectifs de développement professionnel réalistes et ayant du sens à ses yeux. C'est alors qu'il devient possible de mieux cibler l'aide requise pour atteindre les objectifs visés et de profiter des ressources de perfectionnement indiquées disponibles pour favoriser l'atteinte de ces objectifs.

Donc, l'enseignant s'auto-évalue. Il le fait avec nuance, en tenant compte des caractéristiques environnementales du moment. Il le fait aussi en ayant recours aux différentes sources d'information disponibles dans son milieu de travail : la perception de ses étudiants, de ses pairs ou d'un mentor peuvent lui permettre de mieux apprécier ses forces... et ses faiblesses, les connaissances et habiletés démontrées et les défis qu'il pourrait relever à l'avenir. Cette auto-évaluation peut, ultimement, permettre une plus grande valorisation professionnelle ainsi que plus de motivation pour la profession enseignante. Cet outil peut aussi aider les décideurs à cibler les caractéristiques environnementales qui ont besoin d'être améliorées, à la condition qu'ils soient mis au courant, il va sans dire.

Il serait temps maintenant d'en venir au cœur du sujet, c'est-à-dire la présentation concrète de l'outil que constitue le portfolio, à la lumière des expériences qui ont été tentées jusqu'ici avec lui (Annis & Jones, 1995; Seldin, 1993; Shore *et al.*, 1986; Valencia, McGinley, & Pearson, 1990; Wolf, 1991) ainsi que de l'adaptation qui en a été faite afin de tenir compte du contexte de l'enseignement collégial au Québec: le portfolio est un outil d'auto-évaluation dynamique qui permet à l'enseignant de réfléchir sur ses forces et ses réalisations professionnelles ainsi que sur les objectifs de développement professionnel qu'il entend poursuivre afin de pallier ses faiblesses, en présentant des preuves factuelles de sa compétence et de la qualité de sa performance professionnelle, basées sur des sources fiables, multiples et recueillies régulièrement.

Cette façon de présenter le portfolio ajoute un éclairage sur ses deux objectifs implicites: permettre à l'enseignant qui le souhaite, d'améliorer constamment la qualité de son enseignement et d'évoluer dans une carrière valorisante. L'enseignant a besoin de connaître ses forces afin d'avoir accès au sentiment légitime de fierté du travail accompli. Il a aussi besoin de se fixer des objectifs de croissance professionnelle réalistes s'il veut maintenir sa motivation élevée. Le travail de l'enseignant ne peut plus se faire derrière des portes closes, dans l'isolement et l'insécurité. Comme on peut le constater depuis quelques années, l'enseignement se fait davantage au grand jour, il y a plus d'échanges sur nos pratiques pédagogiques, conformément à la structure adhocratique (selon les structures organisationnelles présentées par Mintzberg, 1982) qui se manifeste de plus en plus dans le réseau. Le recours systématique à l'évaluation de l'enseignement, par les enseignants des différents programmes, peut favoriser encore plus cette évolution.

La démarche proposée pour les collègues québécois

Afin d'alimenter la réflexion de l'enseignant dans la réalisation de son portfolio, plusieurs ressources peuvent être mises à contribution. D'abord, les administrateurs du collégial peuvent mettre sur pied, dans chaque collège, un centre d'évaluation de l'enseignement. Des spécialistes en évaluation compétents dans l'élaboration d'outils d'évaluation et dans l'analyse des résultats obtenus devraient y travailler afin d'aider les enseignants à pallier les difficultés relevées lors de la réalisation de leur portfolio. Pour ce faire, ils pourraient assurer le suivi des portfolios en mettant sur pied des activités de perfectionnement diversifiées, répondant aux différents besoins des enseignants.

À cet effet, on peut suggérer d'équiper chaque centre de diverses publications à vocation pédagogique et d'y organiser des activités de perfectionnement telles que des midis-conférences, des cours crédités centrés sur les stratégies pédagogiques innovatrices, etc. De plus, les conseillers en évaluation pourraient recruter, parmi les enseignants chevronnés, ceux qui voudraient servir de mentor auprès de leurs collègues moins expérimentés. Les mentors devraient démontrer une maturité professionnelle certaine, être reconnus pour leur grande habileté à répondre aux exigences du travail à accomplir et faire preuve d'une volonté indéniable à l'accomplir avec grand professionnalisme. Il serait grandement souhaitable que les enseignants chevronnés qui se proposent comme mentors aient eux-mêmes déjà réalisé leur portfolio car c'est ainsi qu'ils pourront mieux se remémorer leur propre parcours professionnel, avec les embûches rencontrées, les hésitations passées, les difficultés vécues mais aussi les solutions expérimentées afin d'en venir à bout; ceci attestera de leur maturité professionnelle et de la qualité de l'aide qu'ils peuvent apporter à une jeune recrue. Les conseillers en évaluation affectés au centre d'évaluation de l'enseignement pourraient diriger les enseignants moins expérimentés vers les mentors les plus susceptibles de bien répondre à leurs besoins, tout en tenant compte des affinités et des sympathies mutuelles.

Ce pairage étant constitué, chaque enseignant pourrait donc réaliser son portfolio en étant accompagné de son mentor aux étapes de la réflexion sur sa philosophie de l'enseignement, de la description du contexte d'enseignement, de la cueillette et de l'analyse des rétroactions. C'est ainsi que l'enseignant pourrait, dans un premier temps, tenter de répondre à la question: «Pourquoi est-ce que je fais ce que je fais de la façon dont je le fais?» Ceci permet de faire le tour de notre philosophie de l'enseignement, de nos valeurs, de nos convictions profondes. Il pourra ensuite faire la démonstration que ses convictions ne sont pas que purement théoriques, qu'elles sont observables par des comportements concrets dans l'exercice de son travail.

L'enseignant qui choisit de s'engager dans cette réflexion choisira d'abord un cours, parmi ceux qu'il donne à cette session, et décrira le contexte d'enseignement de ce cours: caractéristiques du cours (obligatoire ou optionnel), de la matière, de l'environnement (comme l'horaire et le local), des étudiants (comme la taille du groupe) et du professeur lui-même (expérimenté ou non, etc.). Il décrira ses compétences en matière de planification de cours (plan d'étude, matériel didactique produit par celui-ci ou choisi parmi ceux qui sont disponibles sur le marché), de prestation (le dynamisme, les

stratégies d'enseignement utilisées en regard des objectifs poursuivis, l'attention portée aux indices verbaux et non verbaux des étudiants, etc.) et d'évaluation (le matériel d'évaluation utilisé pour mesurer l'atteinte des objectifs, les critères de correction, les pondérations). De pair avec son mentor, il décidera sur laquelle ou lesquelles de ces compétences il est prêt à recevoir une rétroaction. Il pourra alors avoir recours à plusieurs sources de rétroaction, dans un souci de triangulation¹ de l'information disponible.

Si le mentor qui accompagne l'enseignant dans cette réflexion appartient à la même discipline, il peut l'aider à y voir encore plus clair, grâce à sa vaste expérience professionnelle auprès des étudiants de ce programme. Il peut poser un regard neuf sur ce qu'il fait lui-même, parfois par automatisme, en se questionnant lui aussi sur le bien-fondé de ses pratiques habituelles. Si le mentor n'appartient pas à la même discipline que l'enseignant qui s'auto-évalue, il sera encore plus essentiel de faire intervenir d'autres sources de rétroaction. Un des conseillers du centre d'évaluation de l'enseignement pourra suggérer d'autres enseignants qui donnent ou ont souvent donné le cours sur lequel porte ce portfolio, de préférence à des clientèles semblables. Ces enseignants-pairs peuvent être des collègues du même département ou travailler dans d'autres institutions collégiales (ceci étant particulièrement nécessaire pour ceux qui sont dans de petits collèges). À la demande de l'enseignant, le matériel évalué pourra être envoyé à quelques-uns des pairs désignés (de trois à cinq d'entre eux), après avoir été dépouillé de toute information nominative. À l'aide de grilles d'analyse explicites et standards, fournies par le centre, ces enseignants-pairs pourront faire des commentaires sur le plan de cours, le choix du manuel obligatoire, les notes de cours distribuées aux étudiants, les tests formatifs et sommatifs, les consignes pour les travaux, les critères d'évaluation des examens et travaux, etc. Ces renseignements permettront de connaître la perception de pairs-experts concernant la maîtrise de la matière, les habiletés d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, la mise à jour des connaissances disciplinaires. Au retour des rétroactions de ces pairs-experts, comme les grilles seront standards, le conseiller en évaluation pourra plus facilement procéder à l'analyse et à la comparaison de ces rétroactions. Un rapport synthèse de celles-ci sera alors remis à l'enseignant évalué.

Une autre source de rétroaction peut être audiovisuelle. L'enseignant qui s'auto-évalue peut demander au service des moyens audiovisuels de son collège qu'on place une caméra fixe dans sa classe, avant le début du cours

qu'il a choisi pour s'auto-observer. Ce cours devrait avoir lieu quelques semaines après le début de la session, de préférence, et ne devrait pas précéder ni suivre directement un cours où une activité d'évaluation sommative est prévue. L'enseignant prévient les étudiants à l'avance et leur expose le but de cette opération. Si certains d'entre eux ne veulent pas apparaître sur la bande vidéo, il faut prévoir de les faire asseoir dans un endroit de la classe qui ne sera pas dans le champ de la caméra. Il est à noter que cette source de cueillette d'information est un peu plus délicate à utiliser que les autres car l'introduction de matériel d'enregistrement peut perturber le climat de la classe, causer une atmosphère artificielle où les étudiants comme l'enseignant se sentent mal à l'aise et dérogent donc à leur comportement habituel. Cette mise en garde étant faite, il revient à chacun de décider de la pertinence d'utiliser cette méthode de cueillette de renseignements.

S'il décide quand même de recourir à cette méthode, l'enseignant pourra visionner la bande vidéo après le cours, et ainsi observer ses comportements et ceux de ses élèves. Le centre d'évaluation de l'enseignement pourrait lui fournir une grille d'observation des compétences reconnues, en matière de prestation de cours, afin de faciliter son auto-observation. Ensuite, l'enseignant pourrait inviter son mentor, ou un conseiller en évaluation, à visionner à nouveau cette bande vidéo avec lui, afin de valider son auto-observation.

L'enseignant pourrait aussi vouloir questionner ses étudiants sur leurs perceptions d'un ou de plusieurs aspects de son cours : sa planification, sa prestation ou ses évaluations. Dans un tel cas, un conseiller du centre pourrait proposer à l'enseignant un questionnaire dont les items correspondent à l'aspect ou aux aspects choisis par l'enseignant. Le questionnaire serait analysé conjointement, par le conseiller et l'enseignant, afin que les items soient pertinents au contexte de ce cours ; ensuite, le questionnaire adapté serait administré aux étudiants à un moment déterminé par l'enseignant, mais assez tôt pour que l'enseignant puisse modifier son cours selon les commentaires reçus, s'il le désire. Il faudrait administrer ce questionnaire selon des règles éthiques incontournables si on veut que les renseignements obtenus soient fidèles et valides, donc crédibles. Cela signifie, notamment, que l'enseignant évalué devrait se retirer de la salle de classe pendant l'administration du questionnaire. Par exemple, un employé du centre pourrait administrer le questionnaire aux étudiants, puis l'apporter au conseiller pour être compilé et analysé par celui-ci, en relation avec la fiche de description du contexte d'enseignement de ce cours, produite avec l'aide du mentor au début de ce processus

d'évaluation. Le conseiller rencontrerait alors l'enseignant, lui ferait part de son analyse et lui remettrait un rapport synthèse de cette rétroaction ainsi que les commentaires des étudiants, retranscrits au traitement de texte afin de préserver l'anonymat.

Avec tous ces éléments de rétroaction en main, l'enseignant peut alors rédiger le portfolio de ce cours. Il peut discuter des différents points de celui-ci avec son mentor, au fur et à mesure qu'il sent le besoin de valider ses perceptions. C'est ainsi qu'il devient possible à cet enseignant de se découvrir des qualités professionnelles insoupçonnées, comme il peut aussi pointer des lacunes à combler, des habiletés à améliorer. Cette démarche lui permet alors de se fixer des objectifs d'amélioration, de privilégier comme prioritaires certains de ces objectifs en fonction de l'importance respective de l'impact de ces lacunes sur la qualité de son enseignement. Arrive alors l'étape des actions à entreprendre pour combler les difficultés relevées. Le mentor ou le conseiller en évaluation peut suggérer à l'enseignant des activités de perfectionnement ou des ressources pour atteindre ses objectifs d'amélioration. Dans le cas où les ressources de perfectionnement disponibles au sein de cette institution seraient limitées, l'enseignant devrait alors choisir, parmi les objectifs d'amélioration qu'il s'est fixés, ceux qui peuvent être atteints à ce moment. S'il tient absolument à participer à des activités de perfectionnement qui ne peuvent être offertes à son collègue, il devra faire des démarches auprès d'autres institutions qui, elles, les dispensent. Le conseiller devrait pouvoir l'aider dans ses démarches.

À la suite des activités de perfectionnement réalisées par l'enseignant évalué, celui-ci verra comment il pourra adapter son cours, selon les nouvelles connaissances et habiletés acquises. Il pourra être accompagné de son mentor, ici aussi. Son rôle, à ce moment-ci, serait de voir avec l'enseignant si les changements envisagés semblent réalistes et profitables, compte tenu du contexte d'enseignement de ce cours ainsi que de la personnalité de l'enseignant évalué. Il pourra être judicieux de revoir des éléments qui avaient été présentés, au début, dans le texte portant sur la philosophie et les convictions de cet enseignant.

Enfin, l'enseignant testera cette nouvelle façon de donner son cours, dans un avenir assez rapproché, idéalement. Il lui reviendra alors de vérifier si les changements apportés constituent une amélioration appréciable ou si d'autres modifications seraient plus opportunes.

La démarche de réalisation du portfolio de cours, telle que présentée ici, peut être illustrée par le schéma apparaissant à la page suivante. Il est à noter que les éléments du modèle NVHM de Centra (présenté précédemment) sont superposés aux étapes de la démarche proposée, afin de favoriser une meilleure intégration des conditions à respecter pour optimiser le développement professionnel des enseignants du collégial.

- Description du contexte d'enseignement: caractéristiques du cours, de la matière, de l'environnement, des étudiants, du prof. (expérience ou non)**

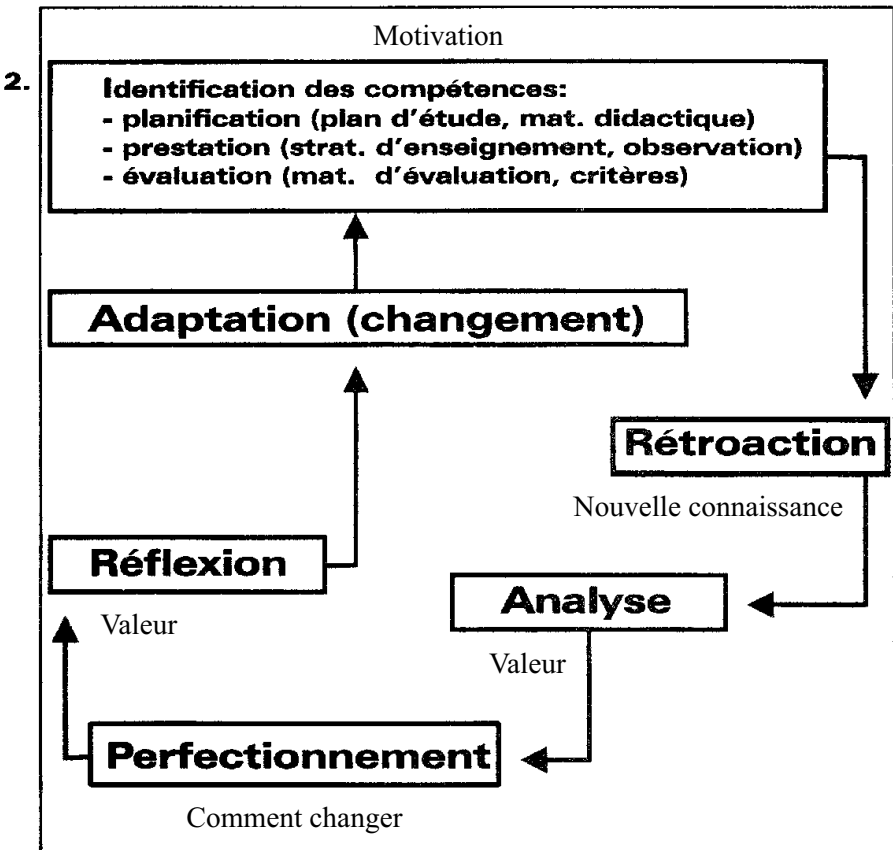


Figure 3. Démarche de réalisation du portfolio.

L'évolution du portfolio

Le portfolio d'un cours, tel qu'il a été décrit dans la section précédente, est la première étape menant au portfolio d'enseignement, plus global. L'enseignant devra réaliser au moins un autre portfolio, d'un cours différent, afin de comparer ceux-ci entre eux et en relever les constantes d'un cours à l'autre et les différences, selon les particularités de chaque cours et de chacune des clientèles (selon la démarche de réalisation d'un portfolio présentée par Richlin et Manning, 1995). Le portfolio général doit être conçu comme un «instantané» de ce que l'enseignant fait à un moment précis de sa carrière, *l'ici et maintenant* des psychologues humanistes !

Graduellement, le portfolio général émergera, par l'ajout d'éléments nouveaux et le retrait d'éléments devenus désuets, au fur et à mesure que l'enseignant peaufinera chacun de ses cours et participera à des activités de perfectionnement qui le feront évoluer professionnellement. Le portfolio est conçu de manière essentiellement dynamique. D'ailleurs, comme les différents programmes du collégial sont fréquemment révisés et adaptés, l'enseignant doit tenir compte de ces changements de toute façon. Son portfolio évoluera donc avec lui, en tenant compte à la fois des caractéristiques nouvelles du programme et de l'environnement ainsi que de son cheminement professionnel.

On pourrait même suggérer, pour les programmes du collégial, un concept de portfolio collectif où, par des échanges entre les enseignants intéressés, on vérifierait l'arrimage entre les séquences de cours du programme par l'analyse des plans d'études, du matériel didactique utilisé, du matériel d'évaluation des apprentissages, des compétences enseignées, des compétences réellement atteintes par les étudiants, des stratégies d'enseignement utilisées et, finalement, des valeurs, convictions et philosophies d'enseignement de chacun. On pourrait alors tenter de s'entendre sur des objectifs communs d'évolution du programme. On pourrait aussi essayer d'adapter celui-ci localement afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des étudiants. On pourrait enfin se demander si ce qu'on tente d'enseigner a vraiment les retombées attendues, en confrontant ensemble le profil du finissant, l'épreuve synthèse du programme et le portfolio collectif des enseignants de ce programme. Les données qui émergeraient de cet exercice intellectuel collectif pourraient être précieuses, au moment de réaliser l'auto-évaluation du programme commandée par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC).

Contextes d'utilisation du portfolio

Le portfolio, tel qu'il est présenté ici, est proposé comme outil d'évaluation ne devant servir qu'à des fins formatives. Dans ce contexte, il appartient essentiellement à l'enseignant qui l'a réalisé et qui continue de l'actualiser au fur et à mesure de son cheminement professionnel. Même s'il lui est proposé ici d'en partager les éléments de contenu avec son mentor, un conseiller en évaluation ou ses collègues de département ou de programme, son portfolio doit continuer de lui appartenir en propre. Même si on pouvait être tenté de s'en servir à des fins sommatives, il ne peut être repris tel quel pour ce propos. Étant donné que l'enseignant est invité à se dévoiler sans retenue lorsqu'il réalise son portfolio à des fins d'auto-évaluation, il peut considérer que certains éléments de contenu moins reluisants pourraient lui être préjudiciables dans un contexte autre, celui de l'évaluation administrative notamment. L'enseignant pourrait donc vouloir censurer certaines données afin de mieux paraître. Il est pourtant important qu'il ne le fasse pas, tant et aussi longtemps que le portfolio sert exclusivement un but formatif, puisque celui-ci représente «la mémoire vive» de l'enseignant dans ses tentatives d'améliorer son enseignement, dans le but avoué de favoriser au maximum l'apprentissage chez l'étudiant.

Ceci étant dit, lorsqu'une culture de l'évaluation sera bien implantée dans le réseau collégial et que les enseignants auront acquis une habileté certaine à s'auto-évaluer, on pourra peut-être proposer d'utiliser les portfolios dans un but sommatif, en prenant soin, au préalable, de les dépouiller d'éléments de contenu qui pourraient être au désavantage de l'enseignant, alors que le regard posé sur celui-ci pourrait avoir un effet définitif sur le cours de sa carrière. Dans un contexte d'évaluation sommative, un outil comme le portfolio, même élagué de ses éléments les moins flatteurs, pourrait être plus utile que peu ou pas d'outils du tout.

Si on revient sur la liste des expériences d'évaluation qui ont lieu régulièrement dans le réseau, liste qui avait été dressée très sommairement dans la section *Le portfolio, un outil d'auto-évaluation*, on est à même de constater que ces occasions d'évaluation servent en fait un but sommatif d'évaluation de la qualité du travail accompli par un enseignant ou de son potentiel à le faire. Tentons maintenant de répondre à la question : est-ce que le portfolio modifié pourrait servir à mettre en lumière des éléments d'expérience de l'enseignant en cause, afin de permettre à l'administrateur une prise de décision plus éclairée?

D'abord, au moment de la sélection des nouveaux enseignants, pourquoi se contenter d'un *curriculum vitae* de quelques pages et d'une entrevue de moins d'une heure pour choisir le candidat idéal pour le poste à pourvoir? Le portfolio de chaque candidat pourrait nous renseigner beaucoup plus sur les valeurs de chacun, ses réalisations, ses compétences. Dans le cas où le postulant a vécu des expériences professionnelles antérieures, dans un autre cégep par exemple, il pourrait inclure dans son portfolio des plans d'études, du matériel didactique élaboré pour certains groupes d'élèves particuliers, des enregistrements vidéos de sa prestation de cours, des exemples de moyens d'évaluation des apprentissages qu'il utilise ainsi que des travaux d'étudiants dignes de mention. Ce matériel, parce qu'il est plus exhaustif que le simple *curriculum vitae*, pourrait influencer le comité de sélection en sa faveur. Le comité pourrait être plus sûr de son choix, à la lumière de l'information présentée.

Au cours des sessions qui suivent, cet enseignant pourrait parfaire son portfolio à l'aide des occasions qui lui sont données, autant par ses nouvelles expériences d'enseignement que par les activités de perfectionnement auxquelles il participe. Ainsi, au moment d'octroyer ou non la priorité d'emploi pour cet enseignant précaire, ses collègues du département et son superviseur immédiat pourraient rendre une décision plus juste parce qu'éclairée par des faits tangibles; une telle décision ne doit pas se prendre à la suite de rumeurs vagues, d'impressions générales ou de sympathies mitigées.

Au moment d'accorder la permanence, on pourrait à nouveau recourir au portfolio de l'enseignant. Celui-ci devrait avoir évolué au cours des trois années où, minimalement, il a travaillé au sein de l'institution. Il peut alors avoir inclus dans son portfolio des évaluations de la satisfaction de ses étudiants sur des points précis de sa prestation de cours. Il peut aussi avoir demandé une rétroaction sur le matériel didactique qu'il utilise, ses plans d'études et ses outils d'évaluation des apprentissages à d'autres enseignants offrant les mêmes cours à des clientèles similaires. Le supérieur immédiat, qui doit rendre une décision concernant l'octroi de la permanence, aurait en mains des données plus complètes pour évaluer les qualités professionnelles de cet enseignant ainsi que son adaptation aux exigences du milieu. Présentement, l'administrateur ne peut qu'avoir recours à l'avis du département pour rendre une telle décision, à moins qu'une plainte n'ait été déposée dans le dossier de l'enseignant qui aspire à la permanence. Il est quand même délicat, pour l'administrateur, de refuser la permanence sur des bases aussi peu sûres,

quand on sait que la poursuite de la carrière de cet enseignant en dépend. Le portfolio, même modifié, pourrait s'avérer plus révélateur du potentiel de cet enseignant à poursuivre sa carrière au sein de cette institution, en respectant les normes de qualité attendues par celle-ci.

Cependant, d'ici à ce qu'on puisse espérer se servir du portfolio dans un tel contexte, il faudrait que des critères et standards d'analyse des portfolios soient clairement précisés et pondérés, afin d'en faciliter l'analyse et la comparaison par les administrateurs. Trois façons d'évaluer et de comparer les portfolios peuvent être envisagées à ce moment-ci : l'évaluation qualitative seulement, la mise en catégories et l'évaluation quantitative (critériée et pondérée) (Richlin & Manning, 1995). Dans un contexte purement formatif, une évaluation qualitative serait probablement suffisante, alors que pour prendre des décisions administratives à partir de cet outil, une évaluation quantitative rigoureuse serait plus appropriée, compte tenu de l'importance des implications de ces décisions sur la carrière de l'enseignant. Il faudra donc préciser des critères d'analyse des portfolios et les pondérer, afin d'être en mesure de justifier la décision rendue par l'administrateur. Richlin et Manning recommandent d'établir une procédure institutionnelle d'analyse des portfolios, qui ne repose pas uniquement sur les épaules d'une seule personne. Un comité d'évaluation pourra être mis sur pied pour évaluer les différents portfolios, un peu comme on fait pour les comités de sélection, c'est-à-dire où plusieurs personnes échangent leurs points de vues en vue de rendre la décision définitive. Ceci pourrait être particulièrement important dans les cas où la permanence serait refusée à l'enseignant; celui-ci pourrait décider d'en appeler de cette décision par grief, tel que prévu à la convention collective. L'administrateur se verrait alors obligé de justifier sa décision, auprès du tribunal du travail chargé de l'affaire, et pourrait se servir des arguments invoqués par le comité qui aurait rendu cette décision.

Dans un autre contexte d'évaluation sommative, l'idée du portfolio pourrait essaimer au sein des départements ou des programmes au point de fusionner les portfolios de chacun dans un portfolio collectif du programme qui pourrait être mis à la disposition de la CEEC lors des évaluations institutionnelles de programme. Il serait intéressant de voir ce portfolio collectif mis en relation avec le profil du finissant du programme ainsi qu'avec l'épreuve synthèse de ce programme. Les enseignants pourraient décider de se donner des défis collectifs en plus de leurs objectifs individuels. La Commission pourrait, quant à elle, avoir un aperçu plus complet des forces de la formation offerte par les enseignants et des difficultés rencontrées. Ses recommandations

seraient alors plus pointues, voire plus pertinentes dans certains cas. L'évaluation du portfolio collectif pourrait permettre à la CEEC de proposer à l'institution des correctifs organisationnels ou environnementaux, l'enseignement ne pouvant s'améliorer vraiment que si l'environnement lui-même s'améliore aussi.

Enfin, par l'implantation progressive du portfolio individuel ou collectif, l'objectif ultime visé serait en voie d'être atteint, c'est-à-dire la valorisation de la profession enseignante et l'amélioration de l'enseignement collégial. D'une part, la valorisation générale de la profession enseignante pourrait être ressentie, autant par les enseignants eux-mêmes que par les étudiants ainsi que par tous les intervenants de l'institution, collectivement. Ce sentiment pourrait être partagé par l'ensemble de la population desservie.

D'autre part, cette valorisation pourrait aussi s'exprimer par des occasions de rendre hommage à certains individus qui ont contribué de façon significative à la haute qualité de l'éducation dispensée. Toutefois, dans un tel contexte, il faudrait demeurer sensible aux dangers de trop mettre l'accent sur la motivation extrinsèque. Les «galas du mérite étudiant», annuellement tenus dans les collèges, constituent de belles occasions de mettre en lumière les exploits des meilleurs étudiants du collège, qui se sont démarqués dans diverses catégories. Pourquoi ne pas en profiter pour récompenser certains enseignants émérites de l'institution? Il faut, bien sûr, le faire avec tact et délicatesse, afin que personne ne se sente offensé de ne pas avoir été mis en nomination alors qu'il s'est engagé de façon exceptionnelle toute l'année. On pourrait demander aux enseignants de proposer les noms des collègues qui suscitent le plus leur admiration. Un jury pourrait être formé pour analyser les candidatures reçues, à l'aide des portfolios de chacun et d'une entrevue réalisée avec chaque candidat. On pourrait établir des catégories de récipiendaires, etc. Ceci ne constitue qu'un exemple de ce qui peut être entrepris : il revient à chaque institution d'adopter une formule qui tienne compte de la culture du milieu.

Pour terminer, dans un contexte plus quotidien d'utilisation des portfolios, on pourrait éventuellement s'en servir dans certains programmes d'études pour déterminer l'attribution des cours transdisciplinaires à des enseignants qui ont des préoccupations en ce sens et qui démontrent les compétences nécessaires pour transmettre ces savoirs. Pensons ici aux cours d'intégration de fin de programmes ou aux cours axés sur les méthodes de recherche ou la supervision de stages réalisés par les finissants du programme. Le portfolio pourrait aider les administrateurs à attribuer ces cours de manière plus

judicieuse car on pourrait vérifier les intérêts et la motivation de l'enseignant pour ces cours ainsi que les activités de perfectionnement qui l'ont préparé à mieux donner ces cours. Les décisions administratives, ainsi validées, assureraient la très haute qualité des enseignements offerts dans les différents programmes d'étude.

Tous les contextes d'évaluation sommative décrits ici n'ont été présentés que dans le but d'imaginer, pour l'avenir, des utilisations possibles de cet outil d'auto-évaluation qu'est le portfolio. Il ne faudrait pas précipiter son utilisation à des fins administratives avant que les enseignants ne soient très familiers avec les différentes étapes de sa réalisation et n'aient eu le temps de s'approprier la procédure ainsi que ses retombées, dans un contexte purement formatif et volontaire. Donc, pour ce qui est de son utilisation à des fins administratives, il y a encore loin de la coupe aux lèvres !

NOTE

1. Maurice Angers, dans son livre *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, définit la triangulation comme un «moyen d'évaluation scientifique par divers procédés de comparaison». De façon plus précise, il s'agirait ici de procéder à la triangulation des sources, qui amènent à «recueillir le témoignage de plusieurs informateurs [...] et à les comparer pour mieux en saisir les diverses interprétations possibles». Il ajoute que cette procédure est particulièrement pertinente pour les recherches monographiques ou les études de cas, afin d'assurer plus de crédibilité à sa démarche.

RÉFÉRENCES

- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Éditions CEC.
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*, 11, 25-31.
- Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur, théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Bozzone, Meg A. (1994). Professional portfolio: Why you should start one now. *Instructor*, 103, 48-50, 52.
- Centra, J. A. (1994). The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of Higher Education*, 65, 555-570.
- Centra, J. A. (1993a). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Centra, J. A. (1993b, avril). *Use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation*. Présentation à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, GA : Atlanta.
- Collège de Bois-de-Boulogne. (1998). *Politique institutionnelle d'évaluation formative des enseignants*. Politique adoptée par le conseil d'administration le 16 juin 1998.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CEQ). (1995). *Orientations de la FEC concernant le programme d'évaluation des enseignantes et des enseignants*. Projet de la FEC.
- Gellman, E. S. (1993). The use of portfolios in assessing teacher competence: Measurement issues. *Action in Teacher Education*, XIV, 39-44.
- Girard, L., McLean, É., & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
- Hadji, C. (1997). Évaluation et éthique: pour une évaluation évaluative. *Pédagogie collégiale*, 11, 14-17.
- Maillet, L. (1995). *Psychologie et organisation*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Millman, J. (1983). *Handbook of teacher evaluation*. Beverley Hills, CA: Sage Publication.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal: Éditions Agence d'Arc inc.
- Perrenoud, P. (1996). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?* Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pion, N. (1994). *Modèle d'une politique institutionnelle d'évaluation des enseignants*. Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- Poissant, H. (1995). L'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants: quelques pistes à suivre pour un meilleur usage. *Mesure et évaluation en éducation*, 17, 89-123.
- Prégent, R. (1992). *Programme de formation pédagogique des nouveaux professeurs: un investissement institutionnel rentable*. Bilan du programme implanté depuis huit ans à l'École Polytechnique de Montréal. Montréal: École Polytechnique, Service pédagogique.
- Richlin, L., & Manning, B. (1995). *Improving a college/university teaching evaluation system: A comprehensive developmental curriculum for faculty & administrators* (2^e éd.). Pittsburg, PA: Alliance Publishers.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton: Anker Publishing Company Inc.
- Seldin, P. (1990). *How administrators can improve teaching: Moving from talk to action in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Seldin, P. et al. (1995). *Improving college teaching*. Bolton: Anker Publishing Company Inc.
- Seldin, P. et al. (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Bolton: Anker Publishing Company Inc.
- Van Wagenen, L., & Hibbard, M. K. (1998). Building teacher portfolios. *Educational Leadership*, 55, 26-29.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53, 34-37.
- Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73, 129-136.
- Wright, W. A. (1995). *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education*. Bolton: Anker Publishing Company Inc.