

## L'application du dossier d'apprentissage à l'université

Renée Forgette-Giroux, Ph.D. and Marielle Simon, Ph.D.

Volume 20, Number 3, 1998

L'évaluation par le portfolio

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091378ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091378ar>

[See table of contents](#)

### Article abstract

The use of the portfolio in an introduction to educational research course at the university level has shown to be very beneficial in empowering students when assessing their own skill development. This paper describes the utilization context surrounding portfolio assessment at the university level; presents a comprehensive and concrete application following the four phases of the assessment process; and highlights related implementation issues with possible solutions to be considered.

### Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

### ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 85–103. <https://doi.org/10.7202/1091378ar>

## **L'application du dossier d'apprentissage à l'université**

**Renée Forgette-Giroux, Ph.D.**

**Marielle Simon, Ph.D.**

*Université d'Ottawa*

*Dans le cadre d'un cours de méthodes de recherche en éducation à l'enseignement supérieur, le dossier d'apprentissage offre des possibilités significatives d'apprécier la compétence de l'étudiant et de le responsabiliser vis-à-vis son apprentissage. L'article décrit le contexte d'utilisation du dossier d'apprentissage à l'université, présente un exemple concret d'application selon les quatre étapes de la démarche d'évaluation, fait le point sur les difficultés rencontrées lors de cette mise en pratique et discute enfin des solutions à apporter.*

*(dossier d'apprentissage, portfolio, évaluation des apprentissages, études supérieures)*

---

*The use of the portfolio in an introduction to educational research course at the university level has shown to be very beneficial in empowering students when assessing their own skill development. This paper describes the utilization context surrounding portfolio assessment at the university level; presents a comprehensive and concrete application following the four phases of the assessment process; and highlights related implementation issues with possible solutions to be considered.*

*(portfolio assessment, higher education, student assessment)*

### **Introduction**

La conception de l'apprentissage change au fur et à mesure que les connaissances sur la façon d'apprendre des étudiants évoluent. Ces derniers jouent désormais un rôle plus actif dans la production et l'évaluation de leur propre apprentissage et partagent ce rôle avec leur professeur et leurs pairs. Le véritable apprentissage nécessite alors une documentation complète des exigences du professeur envers l'étudiant de même que de celles de l'étudiant envers lui-même. Cela demande la connaissance de ce que l'étudiant pense au moyen d'un autoquestionnement sur son apprentissage. L'étudiant assume ainsi une plus grande part de responsabilités vis-à-vis son apprentissage en

ayant la possibilité de demander de clarifier, d'expliquer le jugement porté sur lui et il se sent libre de discuter du processus suivi pour arriver à telle ou telle réponse, à telle ou telle solution, à telle ou telle production.

Cette conception de l'apprentissage influence l'évaluation. Aussi, Tardif précise-t-il : « La problématique de l'évaluation est [...] difficile à circonscrire sans faire explicitement référence à la conception de l'apprentissage qui est à la base des modalités et instruments retenus aux fins d'évaluation » (1993, p. 27-28). À cet égard, les systèmes d'évaluation pertinents, justes et équitables, permettent un dialogue avec la personne évaluée. L'évaluation suppose alors des mesures élargies, continues, selon divers contextes et à partir de situations multiples (Tierney, Carter & Desai, 1991). Selon Wiggins (1989), vérifier une habileté intellectuelle signifie recueillir des exemples de tâches qui témoignent de la performance et qui incluent des productions réalisées individuellement ou en équipe et un portfolio qui documente les progrès et les réflexions de l'étudiant. Dans cette optique, Tardif ajoute : « Les portfolios constituent un moyen très efficace d'accéder aux compétences maîtrisées par l'élève et de déterminer leur degré de développement » (1993, p. 47). Peu importe le palier scolaire visé, le portfolio constitue une modalité d'évaluation de plus en plus fréquemment utilisée et répond aux exigences des systèmes scolaires dont le but est de former des étudiants qui perçoivent l'apprentissage comme un processus continu. Celui-ci devient une expérience signifiante où l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et une bonne compréhension de soi amènent l'étudiant à s'épanouir et à apporter une contribution positive à la société (Murphy, 1994).

Dans le cadre du présent article, le terme « dossier d'apprentissage » est employé de préférence au terme anglais « portfolio ». Il se définit de la façon suivante : « [...] recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive » (Forgette-Giroux & Simon, 1997, p.7). L'article a pour but de décrire une application concrète du dossier d'apprentissage à l'université selon toutes les étapes de la démarche d'évaluation en tenant compte de la participation des étudiants. Il expose d'abord le contexte propice à l'utilisation du dossier d'apprentissage et énonce les principes d'évaluation sous-jacents à une telle utilisation. Dans un deuxième temps, la revue de la documentation fait le point sur les études conduites au palier postsecondaire. La présentation d'une pratique d'application complète et concrète à l'intérieur d'un cours universitaire constitue la dernière partie de l'article.

## Contexte d'utilisation du dossier d'apprentissage

Le recours à plus d'une source d'information afin de juger de la compétence d'un étudiant milite en faveur de l'utilisation du dossier d'apprentissage. Celui-ci peut prendre plusieurs formes, servir plusieurs fins mais il constitue toujours un recueil organisé d'indices en vue de documenter le développement, le progrès ou tout autre aspect du cheminement scolaire d'un étudiant; il classe toute la documentation nécessaire à des jugements fondés se rapportant au rendement de ce dernier. Selon Tardif, le dossier d'apprentissage « poursuit le but de fournir un portrait le plus complet possible des capacités et des métamorphoses cognitives » (1993, p. 47). En effet, le dossier facilite l'évaluation du développement de compétences. De nature transversale, celles-ci se définissent comme « un agencement complexe de connaissances, d'attitudes et d'habiletés nécessaires au fonctionnement efficace de la personne à l'intérieur d'un défi à relever » (Forgette-Giroux & Simon, 1997, p. 12). Afin de tirer des conclusions pertinentes, justes et équitables au sujet de la maîtrise de la compétence, les situations d'évaluation commandent des tâches complètes, complexes et signifiantes, c'est-à-dire des tâches qui obligent l'étudiant à avoir recours aux interactions entre les composantes évaluées et non seulement aux composantes elles-mêmes, et où elles font appel à des stratégies cognitives et métacognitives (Tardif, 1993).

En créant des liens entre les modalités traditionnelles et celles plus contemporaines d'évaluation, le dossier d'apprentissage permet de mieux refléter les capacités de l'individu. Il démontre aux éducateurs que la construction du savoir importe autant que le savoir lui-même. Il exige alors un recueil délibéré, systématique, organisé et équilibré d'une variété de preuves, recueillies à partir d'activités d'évaluation diverses afin de documenter le progrès de l'étudiant. Normalement, le dossier d'apprentissage ne contient aucun score; des commentaires sous forme narrative ou des annotations représentent une forme de rétroaction beaucoup plus efficace. Aussi, l'intention d'évaluation doit-elle être claire et précisée à l'avance. Le progrès, évalué à partir de plusieurs échantillons de travaux et de normes préétablies, n'est en aucun temps comparé au travail de tout autre étudiant. Enfin, le dossier d'apprentissage possède les caractéristiques d'une évaluation signifiante, continue, multidimensionnelle et menée en collaboration.

En ce qui concerne la participation de l'étudiant, celle-ci s'avère primordiale et devient en soi une expérience d'apprentissage (Camp, 1990).

Le dossier place ce dernier dans un rôle de collaboration vis-à-vis tout le processus d'évaluation (Routman, 1991). Lorsque le dossier s'intègre aux expériences d'apprentissage, les étudiants ont le droit et la responsabilité de participer à tout le processus d'évaluation. Ils apprennent à connaître leurs forces et leurs faiblesses, à se fixer des objectifs, à développer des habiletés et à mieux suivre leur progrès. En même temps qu'ils acquièrent une certaine confiance et une certaine autonomie dans leur capacité à apprendre, ils deviennent aptes à évaluer leur travail et celui de leurs pairs en définissant, en collaboration avec le professeur et les autres étudiants, les critères relatifs à l'évaluation.

En plus de la participation et de la collaboration de l'étudiant, le dossier d'apprentissage ne saurait être utilisé correctement qu'en présence de l'autoquestionnement. Vial (1997) définit l'autoquestionnement comme : « la faculté qu'a le sujet de se poser des questions essentielles sur l'intérêt de ce qu'il fait [...] c'est branché sur la personne qui se questionne ». De plus, ce processus, comme le souligne Jorro (1997), « garantit l'adhésion de l'élève dans l'activité, [...] impulse un rapport critique dans la réalisation de la tâche, et [...] devient un enjeu libérateur pour la pensée ». Ces réflexions écrites encouragent l'étudiant à constater ce qu'il a appris, à évaluer son travail et à s'évaluer lui-même comme apprenant. Garder des traces de ce que l'étudiant valorise en ce qui concerne le choix de ses productions et le processus suivi se révèle un des éléments les plus importants et les plus formateurs du dossier. Dans cette optique, le dossier d'apprentissage s'applique à tous les degrés de scolarité, avec des étudiants d'habiletés diverses. Les prochains paragraphes décrivent les études réalisées au niveau postsecondaire et en résument les principales conclusions.

### **Recherches sur l'utilisation du dossier d'apprentissage à l'université**

Une première catégorie de recherches rapportent des résultats d'expériences d'utilisation du dossier d'apprentissage auprès des étudiants en formation des maîtres. Le besoin de mieux évaluer la pratique de l'enseignant sous-tend ces études. James et Van Cleaf (1990) discutent de l'utilisation du dossier d'apprentissage en se référant au projet d'évaluation des enseignants en formation à l'Université Stanford. L'utilisation du dossier a pour but de documenter les habiletés et le rendement académique des étudiants. De plus, il permet à l'université de jeter un regard critique sur le processus d'enseignement en cours dans leur institution en vue d'améliorer le

programme. À Stanford, le dossier comporte quatre composantes majeures : exemples de travaux de l'étudiant, échantillons de préparations de leçons, vidéo de la performance réelle et évaluation de la compétence en enseignement. L'étudiant y ajoute au besoin tout autre document. Cette collaboration permet à ce dernier de mieux connaître les exigences de la formation à l'enseignement, de se fixer des objectifs à court et à long termes et d'établir des relations entre le travail académique et l'enseignement, entre la théorie et la pratique. Ford (1995) obtient des résultats semblables. En effet, le dossier d'apprentissage sensibilise les étudiants aux liens qui existent entre ce qui est appris en salle de classe et le travail sur le terrain.

D'autres chercheurs ont également examiné l'utilisation du dossier d'apprentissage pour la formation des maîtres. D'après Stowell (1993), l'efficacité du dossier pour la formation des maîtres se manifeste lorsque les étudiants possèdent un véritable pouvoir de négociation dans son application. Richert (1990), Gordon (1994) ainsi que Zollman et Jones (1994) abondent dans le même sens et affirment que ces programmes requièrent des méthodes qui encouragent l'apprentissage de la réflexion chez leurs étudiants. L'étude de Freidus (1996) va plus loin et supporte l'énoncé suivant : grâce à l'apprentissage de l'autoquestionnement et à la participation de l'étudiant au processus d'évaluation, le dossier d'apprentissage a le potentiel de devenir un outil de changement et de transformation auprès de l'étudiant.

Ce constat semble également partagé par les étudiants. Lors d'une enquête réalisée auprès de 115 étudiants à la formation des maîtres, Ford et Ohlhausen (1991) rapportent qu'après l'utilisation du dossier d'apprentissage durant une session, 91% des répondants indiquent que leurs croyances par rapport à l'évaluation ont changé, grâce à leur utilisation du dossier d'apprentissage dans leur cours. Les résultats laissent croire qu'en dirigeant, documentant et évaluant son propre apprentissage, l'étudiant se sent davantage engagé, valorisé et intéressé. De plus, les travaux universitaires peuvent, dans cette optique, influencer positivement les connaissances de l'apprenant, ses attitudes et ses pratiques futures relatives aux diverses possibilités pour ce qui est des modalités d'évaluation.

L'étude conduite par Ford en 1994 illustre certains apprentissages réalisés par suite de l'utilisation du dossier d'apprentissage. L'auteur documente trois études de cas, c'est-à-dire que ses observations se rapportent à trois étudiants qui participent pour la première fois à l'implantation du dossier d'apprentissage dans une classe d'étudiants diplômés dont le but est l'apprentissage de l'autoévaluation. L'analyse de leur dossier d'apprentissage démontre que les trois sujets sont capables d'évaluer leurs

connaissances et leurs habiletés et qu'ils sont en mesure, parfois avec de l'aide, de se fixer des objectifs reliés à leurs besoins d'apprenants et à leurs responsabilités en ce qui a trait à leur apprentissage.

Des résultats similaires à ceux qui sont décrits plus haut s'observent également auprès de diverses populations étudiantes postsecondaires. Elbow et Belanoff (1991) ont présidé à l'implantation d'un système d'évaluation basé sur le dossier d'apprentissage à la State University de New York; ils ont précisé les problèmes et les forces de ce système et les difficultés inhérentes à cette approche. Il s'agit d'abord de travail supplémentaire pour les professeurs, davantage de pression pour ceux qui l'utilisent pour la première fois; certains d'entre eux trouvent que l'accent mis sur la révision des travaux crée une dépendance chez certains étudiants. Par contre, ces auteurs signalent également les nombreux avantages obtenus : plus de communication et de complicité entre professeurs et entre professeurs et étudiants; plus de cohérence dans l'application de normes établies; confiance accrue dans le processus d'évaluation.

D'autres recherches apportent une contribution intéressante au dossier d'apprentissage du point de vue de la mesure. Certains résultats démontrent que le dossier d'apprentissage, comme instrument d'évaluation de diverses habiletés chez des étudiants à la formation des maîtres (Naizer, 1997), possède des qualités métrologiques adéquates. Broad (1994) constate également que le dossier d'apprentissage en écriture est un exemple d'un modèle d'évaluation plus valide et plus authentique que ceux qui sont utilisés traditionnellement. Enfin, la recherche de Bartley (1997), effectuée dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement, présente les considérations théoriques et pratiques dont il faut tenir compte lors de l'évaluation d'un dossier d'étudiant afin de s'assurer d'un haut degré de validation. Ces considérations portent sur le but du dossier, les directives, le nombre de documents, l'échéancier, la valeur (pour ce qui est de la proportion de la note finale), la clarté du schème de notation et la qualité de la rétroaction. Respecter adéquatement tous ces paramètres constitue pour l'auteur l'élément essentiel d'une bonne validation.

Les diverses études présentées plus haut témoignent d'un renouveau des modalités d'évaluation au niveau postsecondaire. En effet, plusieurs universités et collèges tentent de mettre au point et d'incorporer à leur curriculum des moyens d'évaluation plus efficaces, plus appropriés que les approches plus traditionnelles, c'est-à-dire des moyens plus conformes à l'objet d'évaluation. Ce contexte privilégie donc l'utilisation du dossier d'apprentissage, et la recension des écrits en dégage les nombreux avantages.

Il reste cependant que ces avantages ne peuvent être obtenus que si l'apprenant devient partenaire à toutes les étapes du processus d'évaluation. La présente étude examine sous cet angle l'application du dossier d'apprentissage à l'intérieur d'un cours universitaire.

## **Application postsecondaire du dossier d'apprentissage selon la démarche d'évaluation**

Un cours de deuxième cycle intitulé *Introduction à la recherche en éducation*, offert dans le cadre d'une maîtrise professionnelle, illustre l'utilisation du dossier d'apprentissage à l'université selon la démarche évaluative. Celle-ci comprend quatre étapes. Elle commence avec la précision de l'objet et le but de l'évaluation (intention) et se termine par une décision sur l'atteinte de ceux-ci (décision). Entre ces deux étapes, il s'agit de recueillir un ensemble de données valides et fidèles (mesure) et de les examiner à la lumière d'un schème d'interprétation approprié (jugement). L'effectif étudiant du cours se compose généralement d'enseignantes en exercice qui suivent habituellement à temps partiel ce programme de maîtrise. Ce cours de 39 heures a pour but la lecture critique de diverses formes de rapports de recherches en éducation en vue de relier la théorie à la pratique. Trois groupes de 12 à 20 étudiants ont utilisé le dossier d'apprentissage. À plusieurs occasions, le texte fait référence au plan de cours présenté à l'annexe 1.

### **Étape 1 : Intention**

La première étape de planification et d'application du dossier d'apprentissage, c'est-à-dire l'intention, concerne la détermination du but et de l'objet d'évaluation. Dans l'exemple rapporté, l'objet de l'évaluation consiste à vérifier le niveau de maîtrise de la compétence suivante : *Porter et présenter, selon les règles académiques exigées, un jugement critique sur une variété de textes de divers types de recherche en éducation de manière à pouvoir élaborer une documentation scientifique qui permettra de répondre en partie à une problématique de départ reliée à la pratique en éducation.* Cette vérification du niveau de maîtrise de cette compétence se réalise d'abord dans le cadre d'une évaluation formative (but de l'évaluation) et les productions de l'évaluation formative servent de point de départ à l'évaluation sommative. À ce moment, après un tri réfléchi, l'étudiant remet son dossier. Deux séries de consignes distinctes guident la mise sur pied du dossier d'apprentissage de manière à répondre à ces buts (annexe 1). Les étudiants et la professeure négocient conjointement la date de soumission du



dossier d'évaluation aux fins de l'évaluation sommative et ont au moins une occasion de remettre leur dossier dans le cadre d'une évaluation formative.

Le tableau de spécifications (tableau 1) présente, d'une part, l'énoncé de la compétence visée et, d'autre part, ses dimensions. L'énoncé de la compétence indiqué à l'axe vertical du tableau comporte les domaines suivants :

- présentation selon les règles académiques exigées;
- élaboration d'une documentation scientifique;
- établissement d'une problématique reliée à la pratique en éducation;
- formulation d'un jugement critique;
- consultation de divers types de recherches à partir de différents index.

Les dimensions affective, cognitive et comportementale forment l'axe horizontal du tableau.

**Tableau 1**

**Tableau de spécifications**

Énoncé de la compétence	Dimensions de la compétence		
	Affective	Cognitive	Comportementale
<i>Porter et présenter, selon les règles académiques exigées un jugement critique, sur une variété de textes de divers types de recherche en éducation de manière à pouvoir élaborer une documentation scientifique qui permettra de répondre en partie à une problématique de départ reliée à la pratique en éducation</i>	Auto-questionnement et auto-évaluation	Bibliographie annotée (p.ex., connaissance des principaux index)	Bibliographie annotée (p.ex., production d'un résumé de chacun des articles)  Synthèse critique  Examen

Il importe également de formuler, à l'étape de l'intention, les critères d'évaluation. Afin d'assurer que les critères reflètent le niveau de maîtrise de la compétence dans toute sa complexité et sa globalité, ceux-ci se rapportent en principe aux interactions entre les dimensions de la compétence, et non à chacune des productions de l'étudiant, et déterminent l'échelle descriptive de notation et d'interprétation. Dans le cas présent, les critères d'évaluation s'articulent de la façon suivante :

1. application juste des notions théoriques à un contexte éducatif relié à la pratique;
2. pertinence du choix des études empiriques;
3. logique, cohérence et appui de la prise de position personnelle;
4. respect des règles académiques exigées.

Le tableau de spécifications et les critères présentent les éléments de base à l'élaboration des tâches d'évaluation décrites à l'étape suivante.

## Étape 2 : Mesure

Le développement d'une compétence implique un apprentissage à l'intérieur de mises en situation (ou tâches) à la fois complexes, complètes et signifiantes. La complexité de ces tâches se réfère aux dimensions cognitive, affective et comportementale de la compétence. Par ailleurs, elles sont complètes, car elles s'inspirent de contextes intégrés, et signifiantes, car les étudiants partent de leur pratique personnelle et de leur vécu.

Idéalement, l'échantillon de productions des étudiants présente les données nécessaires à la détermination du niveau de maîtrise de la compétence. Par conséquent, la précision du nombre et de la nature des situations d'apprentissage mérite une attention particulière, car elle influence en grande partie la qualité des données recueillies. Le plan du cours décrit trois mises en situation susceptibles d'amener les étudiants à produire des données pertinentes à la manifestation de leur niveau de maîtrise de la compétence. Dans un premier temps, ils établissent une bibliographie annotée sur un sujet de leur choix ou prédéterminé. En deuxième lieu, ils critiquent trois études empiriques, dont une thèse, en fonction d'une problématique tirée de leur pratique en éducation. Dans un troisième temps, les étudiants ont l'occasion de porter un jugement critique sur des textes qui leur sont présentés en contexte d'examen et selon une problématique précise.

En plus du recueil des productions lors des trois tâches susmentionnées, les étudiants insèrent obligatoirement dans leur dossier une auto-évaluation et un rapport d'autoquestionnement. L'auto-évaluation invite l'étudiant à

analyser les composantes de son dossier d'apprentissage à partir de l'échelle descriptive, tandis qu'en s'autoquestionnant, l'étudiant commente son progrès réalisé selon les trois dimensions de la compétence visée. Il s'autoquestionne également sur son niveau d'intégration de cette dernière en fonction de l'impact prévu sur sa pratique en éducation.

Le plan de cours décrit également les détails concernant les modalités et les échéanciers de l'évaluation. En vue d'assurer la transparence des modalités de l'évaluation et la participation des étudiants aux étapes « *intention et mesure* », la professeure et ces derniers discutent de leur niveau de compréhension de la compétence visée, des critères s'y rattachant et des mises en situation proposées et arrivent à un consensus sur le plan des changements à apporter. Ils savent également qu'ils peuvent ajouter tout autre document jugé pertinent aux fins de l'évaluation.

### **Étape 3 : Jugement**

L'étape « *jugement* » comporte l'interprétation des données à la lumière d'un schème approprié. Le plan de cours stipule que le *dossier d'apprentissage sera évalué de façon globale en utilisant l'échelle descriptive de notation*. Cette échelle s'inscrit dans le modèle d'interprétation critériée et décrit de manière qualitative quatre niveaux de maîtrise de la compétence selon les critères retenus lors de l'étape de l'intention. Il arrive qu'exceptionnellement certains étudiants se classent en deçà du premier niveau : cela constitue alors un échec.

L'élaboration de l'échelle comprend deux étapes principales : la description de la performance attendue à chacun des critères (p.ex., pertinence du choix des études empiriques) pour chacun des niveaux de maîtrise et la détermination des en-têtes (p.ex., Bien, Très bien, Excellent et Exceptionnel) de chacun des niveaux en tenant compte des énoncés de chacune des colonnes. Biggs (1995) et Sadler (1987) décrivent les considérations et les détails supplémentaires en ce qui a trait à la préparation de telles échelles. En principe, l'échelle se construit conjointement avec les étudiants. Dans le cas contraire, il y a lieu de la valider auprès d'eux afin d'obtenir une interprétation juste et commune. Cette justesse d'interprétation s'améliore avec la mise à la disposition des étudiants d'exemples de travaux typiques représentant les niveaux supérieurs.

Le jugement du niveau de développement de la compétence porte sur toutes les composantes du dossier d'apprentissage, c'est-à-dire sur les productions réalisées à l'intérieur des mises en situation et sur les résultats de l'autoquestionnement et de l'auto-évaluation. L'échelle offre alors

l'occasion d'interpréter ou de juger le rendement de manière analytique ou globale. L'interprétation analytique décrit le rendement par rapport à chacun des critères de l'échelle et apporte une rétroaction plus ou moins détaillée lors de l'évaluation formative. L'interprétation globale, effectuée à partir de l'ensemble des critères, se prête mieux à l'évaluation sommative. Le choix de l'interprétation (analytique ou globale) détermine le degré de précision de la rétroaction et de l'information dispensée lors de la communication des résultats d'évaluation.

#### **Étape 4: Communication des résultats et prise de décision**

La rétroaction s'articule à deux paliers : corrections, commentaires et notes écrites directement sur chacune des productions de l'étudiant, et compte rendu analytique ou global à l'aide de l'échelle descriptive par rapport à l'ensemble des productions. Lors de l'évaluation formative, des commentaires écrits sur chacune des productions et un compte rendu analytique à partir de chacun des critères procurent l'information nécessaire à une prise de décision personnelle et pertinente à la régulation de l'apprentissage. Un étudiant X, par exemple, pourrait se situer au premier niveau quant au respect des règles académiques exigées mais au deuxième niveau en ce qui a trait au choix des études empiriques, etc. Au moment de l'évaluation sommative, les étudiants reçoivent une cote globale, définie à partir de la description de l'ensemble des critères pour un niveau quelconque. Dans l'exemple d'application, l'étudiant mérite une des cotes suivantes : Bien, Très bien, Excellent ou Exceptionnel. Lorsqu'ajustées aux exigences de l'institution, ces cotes deviennent respectivement les suivantes : C+; B ou B+; A- ou A; et A+. L'auto-évaluation rend la communication tout à fait pertinente à l'endroit de l'étudiant, car la décision qui s'ensuit se prend de manière conjointe et partagée.

### **Discussion**

Si l'application du dossier d'apprentissage représente une occasion d'évaluer des compétences visées à l'université en respectant les quatre étapes du processus d'évaluation, elle n'est cependant pas sans difficultés. La présente section souligne les limites observées à l'intérieur de chacune des étapes et les aspects qui nécessitent une attention particulière.

Lors de l'étape de l'intention, il importe en premier lieu de cerner précisément, à l'aide d'un plan de cours très détaillé, la compétence attendue et ses composantes, et de la communiquer clairement aux étudiants en vue

d'une même interprétation. Le choix des critères d'évaluation s'effectue en fonction de la complexité de la compétence, et non à partir de chacune des productions recueillies, de manière à capter les interactions entre les diverses composantes. La complexité de la compétence et son opérationnalisation rendent cette tâche difficile à accomplir.

La deuxième question à régler consiste à distinguer entre les productions nécessaires à l'évaluation formative et celles qui sont nécessaires à l'évaluation sommative. Un cours de 39 heures, compte tenu de la variable temps, ne réussit pas à placer les étudiants dans suffisamment de situations d'évaluation dont les modalités demeurent uniformes à travers des contextes d'applications variées. En conséquence, certaines des productions soumises à l'étape de l'évaluation formative reviennent lors de l'évaluation sommative.

À l'étape **mesure**, une des difficultés observée se situe sur les plans du nombre et de la nature des tâches à accomplir. Il n'existe pas encore de consensus à ce sujet. Reckase (1995), par exemple, suggère qu'environ huit productions soient nécessaires pour assurer un minimum de fidélité, en supposant également que celles-ci établissent effectivement les composantes de la compétence et ses interactions. Dans l'exemple présenté, les étudiants entreprennent des travaux à l'intérieur de trois mises en situation, un autoquestionnement et une auto-évaluation. Étant donné le nombre limité d'heures de cours, cet échantillon semble approprié, considérant la complexité des tâches exigées, leur pertinence et le temps requis pour les réaliser.

L'auto-évaluation et l'autoquestionnement offrent à l'étudiant la possibilité d'ajuster davantage ses productions de manière que celles-ci manifestent son rendement optimal. De plus, ils permettent de négocier l'échelle descriptive de notation, au besoin, et d'obtenir plus de renseignements sur la dimension affective de la compétence, le progrès perçu et le degré d'intégration de la compétence. Toutefois, l'auto-évaluation et l'autoquestionnement ne sont guère pratique courante à l'université, ce qui incite à tenir compte de ce nouvel apprentissage en lui consacrant le temps nécessaire à l'intérieur du cours. Le dossier d'apprentissage, étant naturellement personnel et souple, risque parfois de créer certaines ambiguïtés chez les étudiants; c'est pourquoi il importe que ces derniers remettent leur dossier à des dates fixes durant le cours afin que chacun ait la chance de s'ajuster au besoin.

La plus grande difficulté observée à l'étape **jugement** se rapporte à l'élaboration de l'échelle descriptive de notation. La description adéquate des quatre paliers de maîtrise de la compétence repose en grande partie sur l'équilibre à atteindre entre le choix de mots assez souples permettant de classer une grande variété de dossiers mais aussi assez précis pour porter un jugement juste, nuancé et uniforme. Cependant, même si la précision de chacune des descriptions guide la sélection des travaux d'étudiants aux niveaux supérieurs, l'élaboration de nouveaux cours et leur évolution compliquent la collecte de ces travaux exemplaires. Parfois, un ajustement apporté à un dossier plus ou moins adéquat suffit pour illustrer la performance attendue.

À l'étape **communication des résultats et prise de décision**, la difficulté majeure s'articule autour du code de communication. En d'autres mots, l'échelle descriptive ne correspond pas toujours à l'échelle de notation en vigueur dans les diverses institutions postsecondaires. Les étudiants s'attendent habituellement à des notes chiffrées ou à des pourcentages associés à chacune de leurs productions. Il faut donc les sensibiliser, dès le début du cours, à cette nouvelle façon de communiquer les résultats et les amener à établir les liens nécessaires entre l'échelle descriptive et les attentes de leur institution.

## Conclusion

L'article décrit, à partir d'un exemple concret et actuel, l'utilisation du dossier d'apprentissage de manière à inviter l'étudiant à participer au maximum aux quatre étapes du processus d'évaluation. En suscitant et en documentant le dialogue avec la personne évaluée à toutes ces étapes, l'utilisation du dossier d'apprentissage à l'université constitue le moyen privilégié d'évaluation d'une compétence. Comme l'indiquent les écrits sur le sujet, la réflexion et l'autoquestionnement, bien qu'essentiels, ne suffisent pas à eux seuls à responsabiliser l'étudiant dans ses apprentissages. S'impose alors la négociation avec lui des détails relatifs à son évaluation, durant toute la démarche d'évaluation. Ces détails ont trait à la compétence visée dans le cours, aux critères d'évaluation, aux tâches d'évaluation, à l'échelle descriptive et au compte rendu de son rendement, conformément à l'échelle de notation de l'institution.

Par ailleurs, les difficultés observées lors de la mise en pratique de ce dossier demeurent nombreuses : nécessité de formuler des critères en fonction de la complexité de la compétence; organisation du recueil de manière à

respecter les deux fins d'évaluation; détermination du nombre et de la nature des tâches à inclure; apprentissage, de la part des étudiants, des processus d'autoquestionnement et d'auto-évaluation; élaboration d'une échelle descriptive avec travaux exemplaires à l'appui; finalement, précision de la correspondance entre les catégories de l'échelle descriptive et celles en vigueur à l'institution.

Bien que spécifique à un cours de deuxième cycle, le dossier d'apprentissage tel que présenté ici s'applique, avec certains ajustements mineurs, à d'autres cours universitaires. En effet, le processus a été utilisé à plusieurs reprises, dans des cours variés, durant les quatre dernières années. Les étudiants en général expriment leur satisfaction vis-à-vis cette modalité d'évaluation, appuient la note de cours reçue et disent en général, à cause de la transparence du processus, se sentir moins anxieux par rapport à l'évaluation de leur apprentissage.

## RÉFÉRENCES

- Bartley, A. W. (1997). Enhancing the validity of portfolio assessment in preservice teacher education. The Alberta Journal of Educational Research, 43(2-3), 99-113.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning : Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. The Alberta Journal of Educational Research, XLI(1), 1-17.
- Broad, R. L. (1994). Working in the city : Building community and negotiating difference in a portfolio assessment program. Thèse de doctorat non publiée, Miami University, Miami.
- Camp, R. (1990). Thinking together about portfolios. The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing, 12(2), 8-14, 27.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1991). State University of New York at Stony Brook portfolio-based evaluation program. In P. Belanoff & M. Dickson (éds), Portfolio process and product (pp. 3-16). Portsmouth, NH : Baynton/Cook Publishers.
- Ford, M. P. (1995). Begin with the end in sight : Student negotiated evaluation in a preservice literacy education course. Communication présentée au Annual Meeting of the National Reading Conference, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED399 509)
- Ford, M. P. (1994). Portfolios and rubrics : Teachers' close encounters with self-evaluation as learners in teacher education courses. Communication présentée au Annual Meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379 628)

- Ford, M. P. & Ohlhausen, M. M. (1991). Portfolio assessment in teacher education courses : Impact on students' beliefs, attitudes and habits. Communication présentée au Annual Meeting of the National Reading Conference, Palm Springs, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 343 088)
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1997). Une nouvelle façon d'évaluer le progrès de l'élève : le dossier d'apprentissage. Document à l'intention des participantes et des participants à la présession de la 19<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE, Ottawa.
- Freidus, H. (1996). Portfolios : A Pedagogy of Possibility in Teacher Education. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 915)
- Gordon, R. (1994). Keeping students at the center : Portfolio assessment at the College level. Journal of Experimental Education, 17(1), 23-27.
- James, A. & Van Cleaf, D. (1990). Portfolios for preservice factors. Kappa Delta Pi Record, 26(2), 43-45.
- Jorro, A. (1997). L'élève et l'apostrophe éducative. Revue Éducatives, 12, 28-32.
- Murphy, A. A. (1994). A model for authentic assessment utilizing portfolios. Thèse de doctorat non publiée, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois.
- Naizer, G. L. (1997). Validity and reliability issues of performance - portfolio assessment. Action in Teacher Education, 18, 1-9.
- Reckase, M. (1995). Portfolio assessment : A theoretical estimate of score reliability. Educational Measurement : Issues and Practice, 14, 12-14, 31.
- Richert, A. E. (1990). Teaching teachers to reflect : A consideration of programme structure. Journal of Curriculum Studies, 22(6), 509-527.
- Routman, R. (1991). Invitations. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Sadler, R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. Oxford Review of Education, 13(2), 191-209.
- Stowell, L. P. (1993). Casting wide the Net : Portfolio assessment in teacher education. Middle School Journal, 25(2), 61-67.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon (éd.), L'évaluation des apprentissages. Réflexion, nouvelles tendances et formation (pp. 27-56). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tierney, R. J., Carter, M. A. & Desai, L. E. (1991). Portfolio assessment in the reading-writing classroom. Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Vial, M. (1997). La régulation cybernétique et la régulation systémique. Revue Éducatives, 12, 52-57.
- Wiggins, G. (1989). A true test : Toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappan, 70(9), 703-713.



Zollman, A. & Jones, D. L. (1994). Accommodating assessment and learning : Utilizing portfolios in teacher education with preservice teachers. Communication présentée à la Annual Conference of the Research Council on Diagnostic and Prescriptive Mathematics, Fort Worth, Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 551)

## Annexe 1

### PLAN DE COURS

#### EDU 5590 - Introduction à la recherche en éducation (3 crédits)

Le cours d'*Introduction à la recherche en éducation* sert de préalable aux autres cours du programme de maîtrise en éducation et, de ce fait, doit être suivi en début de scolarité. Il s'adresse à toutes les personnes inscrites à ce programme indépendamment des concentrations.

#### I DESCRIPTION DU COURS

Le cours prépare la clientèle visée, c'est-à-dire principalement des enseignants et enseignantes en exercice, à la consultation et à l'étude critique de divers types de recherche appliquée en éducation en vue d'améliorer leur pratique d'enseignement. L'accent est mis sur la documentation et l'élaboration d'une problématique à partir de leur expérience de travail.

#### II COMPÉTENCE VISÉE

Porter et présenter, selon les règles académiques exigées, un jugement critique sur une variété de textes de divers types de recherche en éducation de manière à pouvoir élaborer une documentation scientifique qui permettra de répondre en partie à une problématique de départ reliée à la pratique en éducation.

#### III RÉPARTITION DU CONTENU DU COURS

(Cette section a été supprimée aux fins de l'article.)

#### IV ÉVALUATION

Vous serez appelés à soumettre (date à déterminer), à des fins d'évaluation sommative, un dossier d'apprentissage contenant les productions suivantes :

1. Bibliographie annotée sur un sujet déterminé par la professeure ou choisi par vous.

2. Synthèse critique de trois études empiriques, dont une thèse, par rapport à une problématique tirée de votre pratique en éducation.
3. Examen, dans lequel vous serez appelé à porter un jugement critique sur la qualité de deux textes (fournis au préalable) ainsi que sur la qualité de la recherche qui y est rapportée en fonction d'une problématique formulée par la professeure.
4. Autoquestionnement sur votre progrès perçu à l'intérieur du cours par rapport aux dimensions cognitives, affectives et comportementales de la compétence visée globalement dans le cours. Le texte doit également répondre à la question : « Quel impact le présent cours aura-t-il sur votre pratique en éducation? »
5. Auto-évaluation du dossier d'apprentissage à l'aide de l'échelle descriptive de notation et d'interprétation.

Le (date de mi-session à déterminer), vous devrez soumettre votre dossier d'apprentissage aux fins d'une évaluation formative et rétroaction. À cette date, il devra contenir les éléments suivants :

- première version de la bibliographie annotée;
- résumé des trois études du deuxième travail;
- une page à double interligne de l'autoquestionnement sur votre progrès;
- auto-évaluation formative justifiée.

## **V DÉTAILS RELATIFS AUX SITUATIONS DE L'ÉVALUATION**

(Section supprimée en partie aux fins de l'article. Habituellement, cette section renferme une description détaillée des diverses productions des étudiants et étudiantes. Seuls les critères d'évaluation et l'échelle descriptive de notation et d'interprétation sont présentés.)

### **Critères d'évaluation**

1. Justesse de l'application des notions théoriques à un contexte éducatif relié à la pratique.
2. Pertinence du choix des études empiriques.
3. Logique, cohérence et appui de la prise de position personnelle.
4. Respect des règles académiques exigées.

Échelle descriptive de notation et d'interprétation (voir le tableau suivant)

## **VI et VII RÉFÉRENCES ET CALENDRIER**

(Sections supprimées aux fins de l'article.)

## ÉCHELLE DESCRIPTIVE DE NOTATION ET D'INTERPRÉTATION

**COMPÉTENCE VISÉE :** Porter et présenter, selon les règles académiques exigées, un jugement critique sur une variété de textes de divers types de recherche en éducation de manière à pouvoir élaborer une documentation scientifique qui permettra de répondre en partie à une problématique de départ reliée à la pratique en éducation.

CRITÈRES	BIEN	TRÈS BIEN	EXCELLENT	EXCEPTIONNEL
<b>Justesse de l'application des notions théoriques à un contexte éducatif relié à la pratique</b>	Compréhension rudimentaire des concepts et de leur application. Problématique éloignée du domaine de l'éducation et de la pratique.	Compréhension partielle des concepts et de leur application. Problématique indirectement reliée à l'éducation.	Équilibre entre la compréhension des concepts et leur application. Problématique directement reliée au domaine de l'éducation et à la pratique.	Preuve d'intégration et transfert des concepts et notions théoriques. Problématique d'intérêt majeur en éducation et directement reliée à la pratique.
<b>Pertinence du choix des études empiriques</b>	Consultation limitée des ressources en éducation. Choix peu pertinent des études par rapport à la problématique.	Certaines études choisies sont pertinentes mais peu diversifiées par rapport aux ressources en éducation.	Toutes les études choisies sont pertinentes par rapport à la problématique et font preuve d'une consultation variée des ressources.	Initiative et habileté à consulter une grande variété de ressources en éducation. Choix tout à fait pertinent et équilibré des études.
<b>Logique, cohérence et appui de la prise de position personnelle</b>	Position personnelle vague et faible (mélange de faits et d'opinions en développant l'argumentation)	Position personnelle évidente mais appuyée de généralités.	Position personnelle claire, logique, cohérente et appuyée des études empiriques.	Position personnelle solide développée avec originalité et cohérence. Argumentation convaincante

## ÉCHELLE DESCRIPTIVE DE NOTATION ET D'INTERPRÉTATION (suite)

CRITÈRES	BIEN	TRÈS BIEN	EXCELLENT	EXCEPTIONNEL
<b>Respect des règles académiques exigées</b>	Lacunes dans l'application des normes de mise en page (p. ex. APA); langue écrite déficiente; omission de certaines consignes importantes.	Application de certains aspects des normes de mise en page; erreurs lexicales ou stylistiques, structure plus ou moins logique; respect de la plupart des consignes.	Application de la plupart des normes de mise en page; bonnes qualités lexicale, grammaticale et stylistique, structure logique en général; dossier complet.	Normes de mise en page respectées dans leur intégrité; excellentes qualités lexicale, grammaticale et stylistique, structure logique et exemplaire; application des consignes de manière cohérente à travers le dossier.