

Évaluation des compétences : une pluralité de défis

Une cascade de changements majeurs de tous ordres (structurels, politiques, éducatifs, pédagogiques, etc.) a déferlé sur le système éducatif québécois de 1992 à 2005. Elle a été provoquée d'abord par le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel – ou rapport Tremblay –, qui a établi, entre autres principes, en 1956, que chaque étudiant doit pouvoir obtenir une qualification professionnelle dans le cadre du système scolaire; un principe qui a mis alors **l'école au cœur du développement des compétences professionnelles** (Solar-Pelletier, 2016). S'ajoute au rapport Tremblay le rapport Parent, qui formule, en cinq volumes (1963-1967), quelque 500 recommandations pour repenser l'école du Québec et former des **citoyens compétents, prêts à s'engager et à participer au développement d'une société démocratique** (Corbo, 2014). Enfin, la réforme Ryan en 1990 vient insister sur l'importance de **l'adéquation entre la formation et l'emploi** (Ryan, 1990), provoquant encore plus les changements considérables à venir.

S'est amorcée alors une vaste réforme des programmes de formation, qui seront dès lors structurés non plus autour d'objectifs mais de compétences. La vague de changements au Québec qui s'est amorcée à la formation professionnelle et technique en 1987 (Conseil supérieur de l'éducation, 2012) a créé *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle* (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993), avant de déferler sur le primaire en 1997 avec *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997) et d'atteindre le secondaire en 2003 avec le *Programme de formation de l'école québécoise pour le secondaire* (Harvey, s. d.). Depuis ce temps, souvent à la suite de controverses, de nombreux ajustements ont été apportés, et ce, non seulement aux programmes de formation, mais aussi aux modalités d'évaluation dans une approche par compétences (El Euch et Martineau, 2017). Plusieurs programmes universitaires ont emboîté le pas aux programmes de formation générale et professionnelle, prenant ainsi un virage vers le développement des compétences à la fois en tant que finalité des programmes de formation et en tant que point de départ vers l'insertion professionnelle.

L'approche par compétences, qui s'inscrit dans les perspectives constructivistes, socioconstructivistes et cognitivistes de l'apprentissage, est adoptée dans plusieurs pays (p. ex., l'Allemagne, la Belgique, la Finlande, la France, la Suisse) et elle a comme visée – au-delà du développement des compétences – la réussite éducative des apprenants, car elle tient compte de leurs spécificités et de leurs besoins. Elle fait appel à des situations d'apprentissage et d'évaluation qui amènent les apprenants à construire leur pensée en acquérant des connaissances et en les mobilisant pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches complexes. Les apprenants se trouvent ainsi à utiliser leurs connaissances pour développer leurs compétences, qu'elles soient disciplinaires (p. ex., comprendre des textes lus et entendus) ou transversales (p. ex., organiser son travail) et, de la même manière, ils se trouvent à faire appel à leurs compétences pour développer leurs connaissances.

L'apprenant retirerait donc plusieurs avantages de l'approche par compétences. Mais qu'en est-il des formateurs, des enseignants et des évaluateurs ? Un programme de formation axé sur le développement des compétences a un impact sur l'ensemble de la pratique enseignante, incluant les pratiques d'évaluation des apprentissages. En effet, de la planification de l'enseignement (et sa mise en œuvre) jusqu'à la planification de l'évaluation (et sa mise en œuvre), les enseignants font face à divers défis, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Cet ouvrage propose une incursion dans quelques champs disciplinaires afin de saisir certains défis posés par l'évaluation des compétences. Il est composé de trois parties. La première partie porte sur quelques modalités d'évaluation des compétences. La deuxième partie aborde l'évaluation des compétences dans des domaines disciplinaires. Enfin, la troisième partie traite de la validité de l'évaluation des compétences, avant de conclure sur les perspectives en évaluation des compétences.

La première partie, composée de trois chapitres, débute par une contribution de **Matthieu Petit**, **Nicole Monney**, **Josée-Anne Côté** et **Simon Bolduc**, intitulée « Le portfolio numérique au service de l'évaluation des compétences ». Les auteurs examinent la possibilité d'évaluer les compétences à l'aide du portfolio numérique. Ils présentent les typologies de portfolios numériques et les pratiques évaluatives qui les accompagnent selon les différentes dimensions de l'acte d'évaluer. Ils concluent leur chapitre en soulignant la similarité entre le portfolio numérique et l'évaluation des compétences sur le plan de leur environnement à la fois complexe et multidimensionnel.

Christophe Gremion et **Aude Vaudan Méresse** se penchent, dans le deuxième chapitre intitulé « Accompagner et contrôler l'apprentissage dans un portfolio numérique : une aporie ? », sur le développement de la « professionnalité » des futurs enseignants sur trois ans par le biais d'analyse de situations-métiers dans un portfolio numérique. Les auteurs se questionnent sur l'accumulation des fonctions d'accompagnement et de contrôle des apprentissages dans un portfolio numérique. Ils concluent que la double fonction évaluative du portfolio numérique semble constituer une source de tensions tant pour les étudiants que pour les formateurs.

Dans le troisième chapitre, intitulé « Une démarche d'évaluation des apprentissages dans un contexte d'agrément : un modèle à inventer », **Marie-France Huet** et **Marc Landry** présentent la manière avec laquelle il est possible d'adapter simultanément 16 programmes de baccalauréat afin d'évaluer le développement de 12 qualités chez des étudiants, et ce, afin de satisfaire des exigences d'agrément. Les auteurs complètent leur chapitre en soulignant les succès obtenus, notamment la création d'outils communs dans une approche-programme malgré le nombre élevé de programmes répartis dans trois facultés.

La deuxième partie de l'ouvrage, constituée de trois chapitres, débute par « L'évaluation des compétences professionnelles des directions d'établissement : proposition d'un modèle ». Dans ce chapitre, **Alain Huot** et **Laurent Ouimet** s'attardent sur un modèle de compétences collectives qui va au-delà de la prise en compte de compétences individuelles pour permettre l'évaluation d'une compétence singulière, celle d'être une direction d'établissement par excellence. Les auteurs concluent le chapitre en se questionnant sur la possibilité d'être assez clair sur ce qu'il est souhaitable d'évaluer dans une perspective de développement professionnel.

Dans le cinquième chapitre de l'ouvrage, intitulé « Évaluer la compétence à écrire à l'école primaire : enjeux et défis pour l'enseignement et la recherche », **Alice Vanlint**, **Kimmy Bourgie-Tellier**, **Noémie Bérard** et **Amélie Chicoine** analysent des textes écrits par des élèves du primaire au moyen de différents outils d'évaluation. Elles mettent en lumière différentes faiblesses dans le processus d'évaluation et concluent en proposant des pistes de réflexion aux didacticiens du français.

Mélanie Tremblay et **Anne-Michèle Delobbe** présentent, dans le sixième chapitre, « Une étude comparative des évaluations ministérielles en mathématique du primaire, du secondaire et en éducation aux adultes » afin de mieux comprendre les attentes ministérielles en matière de développement des compétences pour la compétence *Déployer un raisonnement mathématique*. Elles interrogent les qualités du système d'évaluation et terminent en invitant les différents ordres d'enseignement au travail concerté afin de mieux rendre compte du déploiement du raisonnement mathématique en tant que processus.

La troisième partie de l'ouvrage commence avec les « Défis à la traduction et à l'adaptation des tests dans des contextes linguistiques minoritaires ». Ce septième chapitre, rédigé par **Samira ElAtia**, porte sur les enjeux de validité et de fiabilité soulevés par les tests administrés dans plusieurs langues. L'auteure conclut en insistant sur l'importance d'adopter une approche multidisciplinaire impliquant des spécialistes non seulement en traduction et en adaptation de tests, mais aussi en linguistique, en sociolinguistique et en enseignement des langues.

Dans le huitième chapitre, **Romain Schmitt** et **Shahrzad Saif** posent la question « L'utilisation du Test de français Laval-Montréal (TFLM) comme mesure de compétence langagière des candidats aux programmes de formation initiale en enseignement au Québec est-elle justifiée? Un argumentaire d'utilisation des évaluations », ce qui met l'accent sur l'importance que les auteurs accordent à un cadre théorique reconnu pour analyser la validité des tâches d'un test comme critère d'admission aux programmes de formation initiale en enseignement dans certaines universités québécoises. Les auteurs concluent leur chapitre en s'interrogeant, sur la base de données probantes, sur le bien-fondé de l'utilisation du TFLM à des fins d'admission dans les programmes de formation initiale en enseignement dans certaines universités québécoises.

Le neuvième et dernier chapitre de l'ouvrage s'intitule « L'évaluation des compétences au primaire et au secondaire : points saillants dans les documents ministériels ». L'auteure, **Nadine Talbot**, y fait d'abord la distinction entre les connaissances et les compétences, avant de faire ressortir les informations essentielles aux ordres d'enseignement primaire et secondaire pour mener à bien une évaluation des apprentissages, en l'occurrence les compétences. Elle met, dans la dernière partie du chapitre, la théorie en pratique en appliquant les différents concepts abordés à la discipline du français, langue d'enseignement au primaire.

La variété des champs disciplinaires proposés dans cet ouvrage a pour but de mettre en lumière les défis de taille qui accompagnent l'évaluation des compétences, que ces dernières soient professionnelles ou disciplinaires, et que les modalités d'évaluation permettent la régulation de la part des élèves (évaluation *pour* et *au* service de l'apprentissage) ou attestent d'un niveau de compétence développée (évaluation de l'apprentissage). Les perspectives qui se dégagent des différents chapitres ne peuvent que faire germer chez l'étudiant, chez l'enseignant, chez le chercheur ou chez le décideur la volonté de faire encore mieux pour l'évaluation des compétences.

Références

- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012*. Gouvernement du Québec. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiP_ffr3ufuAhWDdN8KHX4LAVwQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.assnat.qc.ca%2FMedia%2FProcess.aspx%3FMediaId%3DANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_67277%26process%3DOriginal%26token%3DZyMoxNwUn8ikQ%2BTRKYwPCjWrKwg%2BvIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe%2FvG7%2FYWzz&usg=AOvVaw0EvB_RGu0hgEgBi2dl0jKw
- Corbo, C. (2014). Le Rapport Parent. À *rayons ouverts*, 94, 4-21. https://www.banq.qc.ca/documents/a_propos_banq/nos_publications/a_rayons_ouverts/ARO_94.pdf
- El Euch, S. et Martineau, S. (2017). Quel rôle joue le politique dans les didactiques? Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 283-303). Presses de l'Université du Québec.
- Harvey, R. (s. d.). *Réforme majeure de l'éducation : L'école de la réussite*. https://www.quebec.ca/mag/mag2000_09/dossier2000_09.html
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Gouvernement du Québec.
- Ryan, C. (1990). *Vers un nouvel équilibre : Partage des responsabilités Québec-municipalités*. Ministère des Affaires municipales et de l'Habitation.
- Solar-Pelletier, L. (2016). Formation professionnelle et technique au Québec : un besoin de réforme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 53-62.
- Tremblay, T. (1956). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*. Bibliothèque de l'Assemblée nationale. <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/les-commissions-d-enquete-au-quebec-depuis-1867/5418-commission-tremblay-1956>



PARTIE 1

Quelques modalités d'évaluation des compétences

• •

Le portfolio numérique au service de l'évaluation des compétences



Matthieu Petit

Nicole Monney

Josée-Anne Côté

Simon Bolduc

L'évaluation est au cœur de la profession enseignante. Au-delà des balises ministérielles ou institutionnelles, chaque personne enseignante évalue selon sa posture épistémologique, son identité professionnelle, sa conception de ce qu'est apprendre, etc. En plus d'être souvent chronophage, une évaluation qui se veut au service de l'apprentissage des élèves comporte plusieurs enjeux éthiques. « Parmi les multiples gestes professionnels posés par les enseignants de tous les ordres d'enseignement, c'est l'évaluation des apprentissages qui risque d'entraîner le plus de décisions lourdes de conséquences pour les étudiants » (Desautels et al., 2015, p. 505). Le souci de justice et d'équité qui habite la plupart des personnes formatrices peut expliquer que celles-ci « se réfugient dans les certitudes (à partir de définitions) et s'épuisent dans la quête obstinée de bons outils » (Vial, 2009, p. 22). Ainsi, comme le souligne l'auteur, il est nécessaire de mettre à jour ses façons de voir l'évaluation afin d'arrimer ses choix évaluatifs aux visées éducatives, selon un véritable alignement pédagogique.

Ce chapitre porte sur diverses façons d'utiliser le portfolio numérique afin d'évaluer des compétences. Après avoir établi le contexte d'utilisation de cet outil en enseignement supérieur, nous proposons une typologie du portfolio numérique selon différentes dimensions de l'acte d'évaluer.

1. L'approche par compétences et le portfolio numérique en enseignement supérieur

En enseignement supérieur, l'approche par compétences demeure répandue (Louis et Bédard, 2015; Roulin, 2017). Le développement de compétences peut être défini comme un processus visant le développement de « savoir agir en situation professionnelle en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources internes personnelles (connaissances, savoir-faire ou habileté, aptitudes, émotions, etc.) et externes (ressources de l'environnement) et en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage » (Le

Boterf, 2018, p. 57). Cette approche est surtout appliquée dans des formations à visées professionnalisantes ainsi que dans des contextes davantage axés sur la pratique, comme c'est le cas pour les stages (Berset, 2017; Louis et Bédard, 2015). L'approche par compétences met ainsi l'accent sur le processus d'apprentissage dans une vision écologique du développement de la personne.

Du point de vue de l'évaluation, cette approche apporte son lot de difficultés (Allal, 2013), et l'évolution de la compréhension du concept de compétence amène plusieurs tensions :

Dans sa proximité avec l'agir, la notion de compétence est traversée par un mouvement logiquement contradictoire et pratiquement intenable : penser à travers le même outil conceptuel à la fois ce qui relève du caractère statique d'un état et ce qui relève de la dynamique processuelle; ce qui relève d'une structure préalablement à l'agir et ce qui relève du cours de structuration lui-même; ce qui relève d'une synchronie a priori descriptible et ce qui relève du déploiement temporel évolutif. (Bulea-Bronckart et Bronckart, 2005, p. 202-203)

On voit également apparaître une contradiction entre la logique de contrôle en évaluation, commandée, entre autres, par la dimension administrative de l'enseignement, et la logique d'accompagnement de l'étudiant dans ses apprentissages (Louis et Bédard, 2015). Vial (2012) aborde cette période de contradictions et de tensions dans un modèle d'évaluation de systèmes complexes. Or, un modèle d'évaluation située offre aux formateurs un choix assumé, à un moment donné, entre deux différentes logiques :

Nous entrons donc dans l'ère de l'évaluation des apprentissages centrée principalement sur la recherche d'information sur la façon dont l'étudiant apprend. Bien sûr, la dimension administrative de l'évaluation demeure présente. Mais l'enseignant est placé dans un contexte qui rend plus facile l'adoption d'une évaluation axée sur l'apprentissage des stratégies de résolution de problèmes ou sur le développement de la personne en formation. Il doit aussi faire une distinction plus nette entre la communication de l'évaluation (par une note chiffrée ou un autre symbole adopté par l'institution) et l'évaluation des apprentissages proprement dits. (Louis et Bédard, 2015, p. 41)

C'est dans ce contexte que Vial identifie le portfolio comme étant un outil emblématique :

S'il est situé à un moment de l'évaluation de la personne au travail et l'occasion d'apprendre des choses nouvelles et donc s'il est un reflet d'une histoire, une fiction, comme tout travail de la pensée, le portfolio est un outil de l'évaluation située. Il comporte la description, l'analyse et un travail sur les critères comme repères pour agir, appelés « compétences » : on ne s'intéresse plus aux procédures simplement. On s'intéresse à la conjonction du produit, des procédures, des processus de celui qui fabrique les produits. Et c'est la conjonction des trois qui fait qu'on parle de compétence. Une compétence n'est pas uniquement procédurale. Une compétence n'est pas uniquement le produit; une compétence n'est pas uniquement dans le producteur; une compétence c'est une combinatoire entre des savoirs, des gestes et des attitudes. (Vial, 2012, p. 389-390)

Emprunté aux domaines artistiques, où les utilisateurs organisaient les œuvres qui les représentaient le mieux, le portfolio s'est imposé dans le domaine de l'éducation afin de permettre aux apprenants de démontrer leur progression et la réalisation d'apprentissages (Gosselin et Martin, 2015). Selon Beckers et al. (2016), le portfolio plaçant l'étudiant au cœur de sa démarche d'apprentissage, peut relever du « *self-directed learning* ».

Ainsi, le portfolio est perçu comme une approche alternative d'évaluation (Alan et Sundul, 2015). Toutefois, Vial apporte une mise en garde quant à la pertinence pédagogique de l'outil :

À condition de ne pas faire du portfolio un produit de plus. Ce n'est pas un produit. C'est un ensemble de signes qu'envoie celui qui le présente et que le jury (ou le recruteur, bref l'évaluateur) doit travailler avec lui, dans la discussion qui suit. Là est la fonction de médiation dans l'évaluation située. (Vial, 2012, p. 390)

Au cours des dernières décennies, l'arrivée du numérique en éducation a amené de nombreuses transformations. Selon les compétences numériques des étudiants, l'inclusion de technologies permet de rendre certains cours plus interactifs en misant sur un partage d'information et en privilégiant l'engagement des étudiants au-delà de la classe (Sarrasin et Charlesworth, 2017). Ce virage numérique se répercute sur l'évaluation des apprentissages. Malgré certaines contraintes, il est reconnu que ces technologies ouvrent la porte à des bénéfices en évaluation, entre autres pour le contrôle, la traçabilité et le suivi des progrès des étudiants (Louis et Bédard, 2015; Sarrasin et Charlesworth, 2017).

Ces constats sont aussi visibles pour le portfolio, dont l'intérêt pour sa version numérique est grandissant en enseignement supérieur (Dalhstrom et al., 2013; Petit et al., 2018). « L'intérêt pour les portfolios numériques a progressé au cours des deux dernières décennies grâce aux changements pédagogiques en enseignement supérieur, axés sur l'utilisation du numérique dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation » (Bodle et al., 2017, p. 334).

Plusieurs définitions sont proposées pour le portfolio numérique, passant d'un contenant pour organiser les travaux, à un espace de réflexion permettant le développement de l'identité professionnelle (Fu et al., 2016; Petit et al., 2018). Voici une définition inspirée de Davidson et Naffi (2012), ainsi que de Capraro (2003) : collection de travaux en format numérique servant à témoigner de ses efforts, des étapes de son progrès, tout comme de ses succès dans plusieurs volets de sa démarche de formation initiale ou de développement professionnel.

2. Les typologies de portfolio

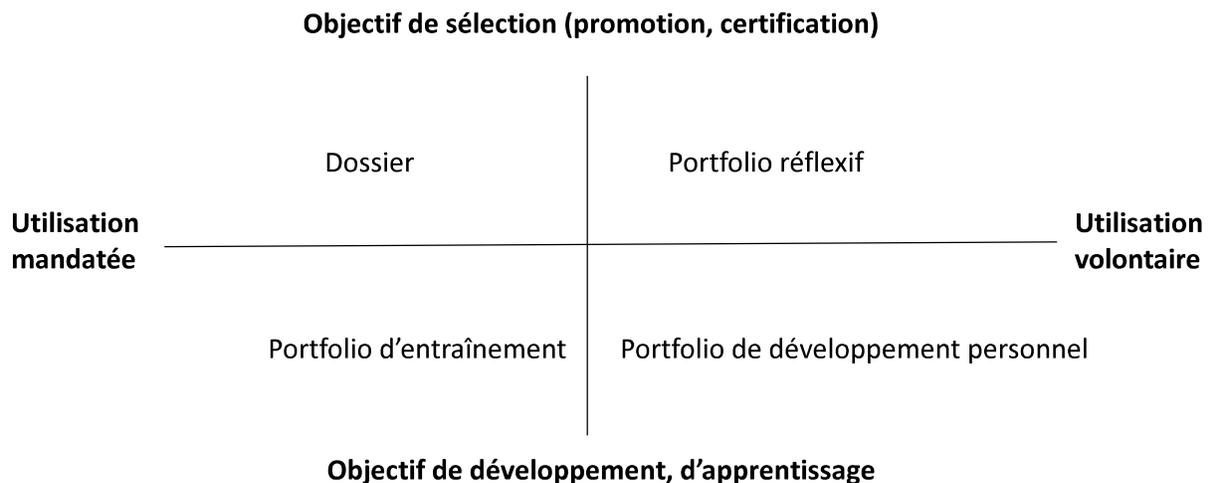
En enseignement supérieur, il existe un grand nombre de typologies pour décrire les différents portfolios et leurs caractéristiques, et cela a ouvert la porte à une multitude de pratiques selon ces différents types de portfolios numériques (Bodle et al., 2017).

Butler (2010) identifie trois catégories d'utilisateurs principaux (et d'utilisations) du portfolio numérique. Il y a premièrement les étudiants durant leur parcours scolaire, les finissants (ou les diplômés) pour faire leur entrée sur le marché du travail et faciliter leur insertion professionnelle, ainsi que les établissements d'enseignement pour l'évaluation des programmes. Abrami et Barrett (2005) définissent trois types de design du portfolio : le « *process portfolio* », qui encourage le développement et l'engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie; le « *showcase portfolio* », qui permet de démontrer l'atteinte des compétences; et le « *assessment portfolio* », dont l'objectif est l'évaluation des apprentissages.

Smith et Tillema (2003), quant à eux, identifient quatre types de portfolios qu'ils définissent selon deux axes (voir Figure 1.1). Le premier passant d'une utilisation mandatée (*mandated use*) à une utilisation volontaire, et le deuxième passant d'un but de sélection à un but de développement. On retrouve le portfolio « dossier » pour la sélection et la promotion d'employés, le portfolio d'entraînement pour l'apprentissage et le développement, le portfolio réflexif pour lequel l'auteur est responsable du contenu, et le portfolio de développement personnel visant une éducation et un développement autodirigés (par un choix personnel des buts et des actions à prendre).

Figure 1.1

Distribution des types de portfolios (Traduction libre de Smith et Tillema, 2003)



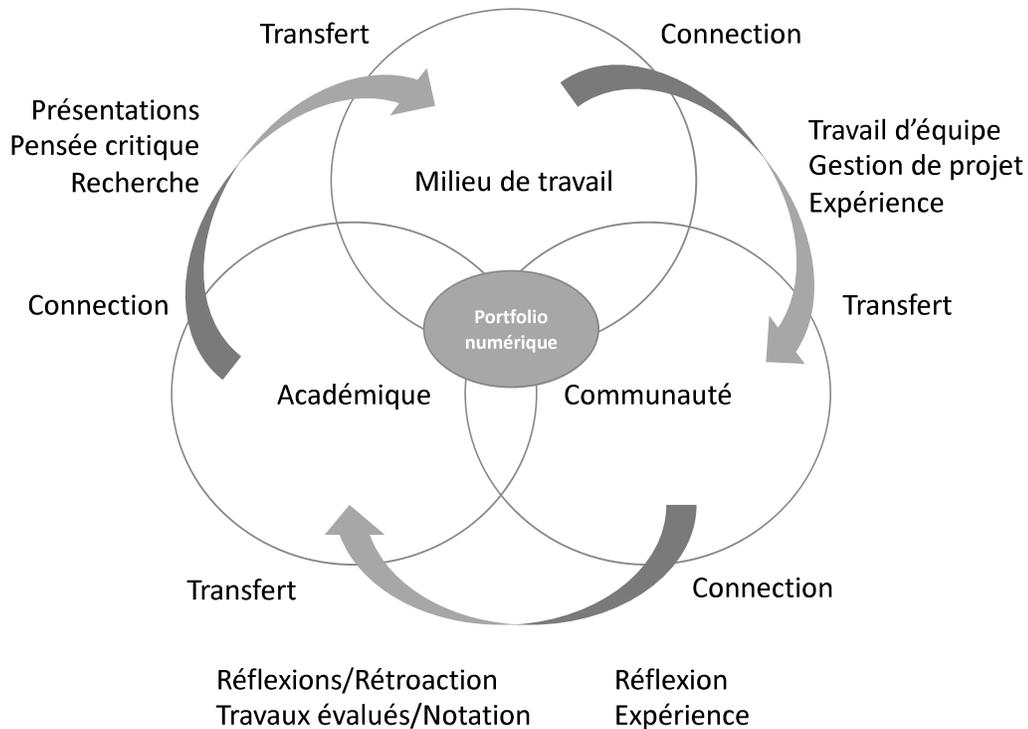
Cette dernière typologie se rapproche de celle de Petit et al. (2018), que nous utilisons dans le cadre de ce chapitre. On y retrouve premièrement le portfolio de développement professionnel, qui s'apparente au portfolio de développement personnel et au portfolio réflexif de Smith et Tillema (2003). Le deuxième type est le portfolio de présentation apparenté au « *showcase portfolio* » d'Abrami et Barrett (2005) et au portfolio « dossier » de Smith et Tillema (2003). Le troisième est le portfolio d'apprentissage, qui se retrouve entre le « *personnal development portfolio* » et le « *training portfolio* » de Smith et Tillema (2003). Le quatrième type de portfolio est nommé portfolio d'évaluation et s'apparente au « *training portfolio* » de Smith et Tillema (2003). Un cinquième type de portfolio s'ajoute et il s'agit du portfolio de travail (Gremion, 2013).

Peu importe le type de portfolio utilisé par un apprenant, Bodle et al. (2017) soulignent que l'utilisation de l'outil s'inscrit au cœur de dynamiques entre son milieu académique, son milieu du travail ou sa communauté professionnelle (voir Figure 1.2).

Alors qu'on reconnaît la pertinence du portfolio numérique comme outil de présentation et de développement professionnel en enseignement supérieur, qu'en est-il de son utilisation pour l'évaluation? Comment peut-on évaluer à l'aide du portfolio numérique?

Figure 1.2

*Modèle d'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur
(Traduction libre de Bodle et al., 2017)*



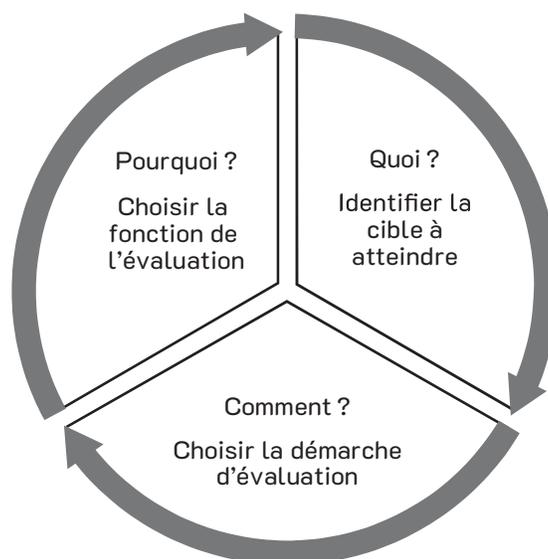
Afin de répondre à ces questions, nous utiliserons un cadre de référence pour l'acte d'évaluer (Monney et al., 2021). Par la suite, ce chapitre propose une application de ce cadre selon les cinq types de portfolios identifiés précédemment : 1) portfolio de développement professionnel, 2) portfolio de présentation, 3) portfolio d'apprentissage, 4) portfolio d'évaluation, et 5) portfolio de travail. Grâce à ce survol, nous pourrions aborder le potentiel du portfolio numérique afin de faciliter l'évaluation de compétences professionnelles (Fu et al., 2016).

3. L'acte d'évaluer

Tiré de Monney et al. (2021), le cadre de référence pour l'acte d'évaluer prend appui sur les trois dimensions de la planification des cibles d'apprentissage (Dunkacke et al., 2015), à savoir : le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi*. La figure 1.3 illustre ces trois dimensions et leurs visées.

Figure 1.3

L'acte d'évaluer (Monney et al., 2021)



La dimension du *quoi* consiste à clarifier la cible d'apprentissage (DuFour et al., 2006) qui sera présentée aux étudiants pour favoriser leur réussite (Stiggins, 2009). En se questionnant sur les buts d'apprentissage du portfolio numérique, le formateur est ensuite en mesure de planifier les consignes qui seront transmises aux étudiants et de mieux orienter ses rétroactions (Dirksen, 2013). Ainsi, la cible d'apprentissage peut être le développement de compétences professionnelles, l'acquisition de connaissances, l'analyse réflexive sur des pratiques professionnelles, la réalisation de liens entre les pratiques développées en stage et les savoirs universitaires, etc.

La dimension du *comment* aborde la question de la démarche de l'évaluation du portfolio numérique. La démarche sommative se fait en faisant la somme d'un ensemble de traces pour poser un jugement sur les apprentissages des étudiants (De Ketele, 2010). Par exemple, il serait possible de prévoir des points selon les éléments apparaissant ou pas dans le portfolio. La démarche descriptive s'appuie sur une grille critériée ou descriptive pour poser son jugement (De Ketele, 2010), l'idée étant de décrire les apprentissages à atteindre. La démarche herméneutique consiste à évaluer l'ensemble du portfolio en posant un jugement global sur les compétences de l'étudiant.

Finalement, la dimension du *pourquoi* vise à choisir la fonction de l'évaluation. Quel est le but d'évaluer le portfolio numérique ? Est-ce pour poser un diagnostic sur les compétences initiales de l'étudiant avant une nouvelle formation (De Ketele, 2010) ? Est-ce pour aider l'étudiant à réguler ses apprentissages et à poursuivre sa progression dans ses compétences (De Ketele, 2010) ? Cette fonction se réfère à l'évaluation formative qui se déroule durant l'activité d'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2007). Il ne s'agit pas de sanctionner les apprentissages de l'étudiant, mais plutôt de s'appuyer sur les traces qu'il intègre dans le portfolio pour ouvrir un dialogue, échanger et rétroagir. Le but est de fournir à l'étudiant des rétroactions qui lui permettront de poursuivre sa réflexion, de réajuster ses pratiques et de progresser dans le développement des compétences. Est-ce pour certifier les compétences de l'étudiant au terme d'une formation (De Ketele, 2010) ? Dans ce cas, le but est de partir du portfolio pour juger des apprentissages de l'étudiant. Il s'agit d'un portrait final qui permet de certifier la progression de l'étudiant.

4. L'évaluation à l'aide d'un portfolio numérique

Nous appliquons, dans cette section, le cadre de l'acte d'évaluer (Monney et al., 2021) à chacun des types de portfolios numériques précédemment mentionnés afin d'en permettre une caractérisation.

4.1 Le portfolio de développement professionnel

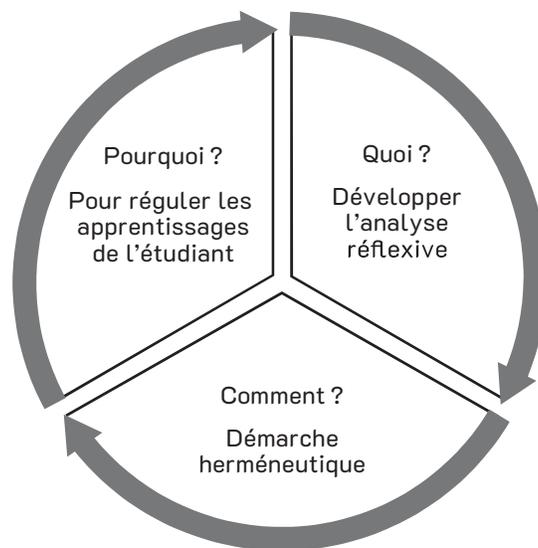
Le portfolio de développement professionnel intègre habituellement des analyses réflexives sur les expériences vécues et des synthèses de modèles théoriques issus de cours ou d'écrits scientifiques (par des liens « cours-stage », par exemple). Le formateur y accompagne l'étudiant dans sa réflexion et dans son développement professionnel. Le résultat final variant selon l'utilisateur, chaque portfolio de ce type devrait être unique. L'accent est mis sur le développement de compétences et l'identité professionnelle. Pour Lacourse (2012), il devrait s'agir d'un « miroir singulier », qui témoigne de développement professionnel de l'apprenant, aux yeux des formateurs.

4.1.1 Cibles, démarches et fonctions

Dans le portfolio de développement professionnel, le but est que l'étudiant développe son analyse réflexive par rapport à ses pratiques professionnelles. Ainsi, l'évaluation doit se centrer sur la progression de l'étudiant et elle ne peut être normative. En d'autres termes, chaque étudiant étant unique dans sa réflexion et dans ses expériences personnelles et professionnelles, il est difficile de cibler des attentes similaires pour tous. Le but est donc de s'assurer que l'étudiant reçoive des rétroactions qui lui permettront d'approfondir sa réflexion, de remettre en question ses pratiques professionnelles et de poursuivre sa progression. Par conséquent, comme présentée dans la figure 1.4, l'évaluation se réalise dans une fonction de régulation et une démarche herméneutique.

Figure 1.4

Cibles, démarches et fonctions du portfolio de développement professionnel



Le formateur interprète ainsi la progression de l'étudiant à partir d'un ensemble de traces. Cette tâche consiste ensuite à dégager des éléments de rétroaction qui faciliteront la réflexion de l'étudiant. Par exemple, il peut questionner certaines pratiques mises de l'avant par l'étudiant, il peut proposer un