

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de
l'élève au collégial

Par

Nathalie Martin

Matricule 01184612

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2012

©Nathalie Martin, 2012

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de
l'élève au collégial

Nathalie Martin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice d'essai
Julie Lyne Leroux

_____ Évaluatrice de l'essai
Raymonde Gosselin

REMERCIEMENTS

Cet essai a été rendu possible grâce à l'appui et aux nombreux encouragements de plusieurs personnes significatives tout au long de ce cheminement. La rédaction d'un essai donne l'occasion de réfléchir, de découvrir et d'emprunter différents chemins parsemés d'auteurs, de professionnels, d'enseignantes et d'enseignants et de personnes ressources qui ont permis d'agrémenter ce long parcours. Pour ainsi dire, chaque étape a été remplie de découvertes.

Je voudrais tout d'abord, remercier ma directrice d'essai, Julie Lyne Leroux, Ph. D., pour sa grande expertise en évaluation, pour ses conseils pertinents, ses commentaires constructifs et ses nombreux encouragements.

Un merci à monsieur Daniel Rompré, conseiller pédagogique, au Perfectionnement des enseignants (individuel, groupe) au Cégep du Vieux Montréal, à la Formation des Maîtres au collégial (PERFORMA), programmes de 2^e cycle pour m'avoir transmis sa passion de l'évaluation des apprentissages et pour ses conseils et ses encouragements tout au long de mon cheminement dans les cours offerts à PERFORMA de l'Université de Sherbrooke.

Merci à madame Libérata Mukarugagi, conseillère pédagogique, pour m'avoir soutenue dans l'amorce de ce projet et pour avoir partagé ses connaissances et sa passion.

Merci à madame Sylvie De Saedeleer, conseillère pédagogique à la recherche et à la réussite au Cégep du Vieux Montréal, pour son écoute et son regard critique.

Je voudrais remercier les expertes de cette recherche pour leur disponibilité et leurs commentaires pertinents à l'égard de l'outil développé.

Enfin, je tiens à remercier toute ma famille, mes amis et mes copines à PERFORMA pour leur écoute et leurs nombreux encouragements. Un merci tout spécial à mon conjoint, Francis, pour sa patience et sa grande compréhension. Merci à mes enfants, Benjamin et Christophe, pour leur amour indéfectible, leur énergie et surtout pour m'avoir permis de réaliser et de rendre à terme ce projet.

SOMMAIRE

Au cours des vingt dernières années, l'un des principaux changements qui a marqué l'élaboration des programmes de formation demeure l'adoption de l'approche par compétences (APC). Au Québec, cette approche a entraîné une refonte des programmes d'études de la formation professionnelle, de l'enseignement collégial, de l'enseignement primaire et, plus récemment, de l'enseignement secondaire général. Cette manière de planifier et de concevoir les programmes à partir des compétences à maîtriser par l'élève a marqué la fin des programmes élaborés par objectifs. À l'ordre d'enseignement collégial, l'APC a nécessité la révision de tous les programmes qui visent maintenant le développement des compétences de l'élève à travers un ensemble de cours.

L'APC a aussi été caractérisée par des programmes d'études préuniversitaires ou techniques, invitant les enseignantes et les enseignants à évaluer l'atteinte des compétences des élèves sur un parcours de deux ou de trois ans. Le programme révisé en Techniques de design de présentation au Cégep du Vieux Montréal a ouvert la voie à la mise en œuvre de nouvelles pratiques évaluatives. Dans le cadre de ce programme technique, une même compétence ministérielle peut se développer à l'intérieur de plusieurs cours tout en étant morcelée sur plusieurs sessions. Dans ce contexte, il devient difficile de documenter et de rendre compte du développement des compétences de l'élève dans les différents cours et les différentes sessions.

Ce qui nous amène à l'objectif principal de notre recherche à concevoir un portfolio d'apprentissage pour documenter le développement des compétences de l'élève à l'intérieur de plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation.

Dans le cadre du présent essai, un portfolio d'apprentissage en version électronique, a été conçu à travers une recherche développement. Le Carnet + est constitué de huit dimensions qui s'articulent entre elles, formant l'architecture de l'outil numérique proposé. Ce portfolio est inspiré des outils conçus et expérimentés par des enseignantes et des enseignants du collégial Bousquet (2006) et Lavoie et Giroux (2009).

Le portfolio d'apprentissage conçu a été validé auprès de quatre expertes de l'ordre collégial à l'aide d'un questionnaire et d'une entrevue téléphonique enregistrée. Les données recueillies auprès des expertes ont fait émerger plusieurs points positifs à l'égard du Carnet + développé, dont sa structure fonctionnelle, sa convivialité et son côté novateur. De plus, le portfolio d'apprentissage permet de documenter le développement des compétences de l'élève sur une longue période de temps tout en l'impliquant dans sa démarche d'apprentissage. Le portfolio d'apprentissage amène l'élève à réfléchir sur ses forces et sur ses limites, à reconnaître les améliorations qui doivent être apportés en se fixant des défis à l'aide de ses différentes sections et fiches du portfolio. Le prototype final intègre les propositions qui ont été formulées par des expertes, entre autres, des questionnements par les pairs, des hyperliens qui ont été ajoutés dans les fiches de bilan afin de mieux situer le niveau de développement des compétences de l'élève.

Cet essai a permis de développer le Carnet +, un outil d'évaluation qui recueille et rend compte du développement des compétences de l'élève. Ce portfolio, que nous avons élaboré, permettra à l'enseignante et à l'enseignant de mieux suivre le niveau de développement des compétences qui s'échelonnent dans le temps tout en guidant l'élève.

Considérant les résultats de la recherche, des pistes de recherches futures pourraient être envisagées, notamment de faire, dans un premier temps, la mise à l'essai du portfolio d'apprentissage auprès d'une première cohorte d'élèves en

Techniques de design de présentation durant les trois années que durent le programme. Cette mise à l'essai pourrait permettre de connaître les forces et les faiblesses de l'outil du point de vue de l'élève et de l'enseignante et de l'enseignant. De plus, comme le portfolio permet un processus dynamique entre l'élève et l'enseignante et l'enseignant, il serait possible de produire une version, un guide d'accompagnement pour l'enseignante et pour l'enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	13
LISTES DES FIGURES	15
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	17
INTRODUCTION	19
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	23
1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : UN VIRAGE AU COLLÉGIAL.....	23
1.1 Le programme révisé en Techniques de design de présentation	23
1.2 Le profil de sortie en Techniques de design de présentation	26
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	27
2.1 Des pratiques évaluatives bousculées	29
2.2 Un suivi difficile lors du développement des compétences	31
2.3 L'absence d'outils d'évaluation adaptés à l'APC en Techniques de design de présentation	31
2.4 L'évaluation d'une compétence « morcelée » dans plusieurs cours.	33
2.5 Un constat difficile	34
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	35
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	39
1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	39
2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	42

2.1 L'évaluation des compétences : quelques principes	43
2.2 L'évaluation en situation authentique.....	45
3. DOCUMENTER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	47
3.1 Durant l'apprentissage	49
3.2 Au terme de l'apprentissage	50
4. LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR MIEUX DOCUMENTER	51
4.1 Le portfolio	52
4.2 Les buts du portfolio.....	58
4.3 Les éléments à prendre en compte	60
4.4 Les composantes du portfolio.....	62
4.4.1 La page couverture du portfolio	63
4.4.2 La table des matières	63
4.4.3 Les travaux à inclure selon les matières.....	63
4.4.4 Les commentaires et les réflexions	63
4.5 Les types de questions	64
4.6 L'évaluation de la progression de l'élève.....	67
4.7 Les grilles d'évaluation.....	68
4.8 La gestion du portfolio dans le cadre de la formation	69
4.9 Les avantages et les limites du portfolio.....	69
4.10 Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève.....	70
4.11 La confidentialité et la protection de la vie privée.....	71
4.12 La synthèse des dimensions du portfolio	71
5. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE	75

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	77
1. LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT	77
2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	79
2.1 La première phase : origine de la recherche	81
2.2 La deuxième phase : référentiel	82
2.3 La troisième phase : méthodologie	85
2.3.1 L'analyse de la demande	85
2.3.2 Le cahier de charge	86
2.4 La quatrième phase : l'opérationnalisation	87
2.4.1 La conception du portfolio	88
2.4.2 La mise à l'essai du portfolio	88
2.5 La validation	89
2.5.1 La sollicitation des experts	90
2.5.2 Les outils de collecte de données	90
2.5.3 Le questionnaire	90
2.5.4 L'entrevue téléphonique.....	91
2.6 Les aspects éthiques de la recherche.....	93
2.7 L'analyse des résultats	95
QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS.....	97
1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	97
1.1 La structure du portfolio d'apprentissage	98
1.2 Le but du portfolio d'apprentissage	100

1.3 Les dimensions du portfolio d'apprentissage	101
1.4 L'utilité du portfolio d'apprentissage	102
1.5 Le rôle et les responsabilités de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant	104
2. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	105
2.1 Les commentaires favorables du portfolio.....	105
2.2 Les ajouts et les modifications au portfolio	107
3. LE PORTFOLIO D'APPRENTISSAGE : LE CARNET +	108
3.1 Le type de portfolio.....	110
3.2 Le but du portfolio d'apprentissage	111
3.3 Les composantes du portfolio	111
CONCLUSION.....	119
1. LE PARCOURS DU PRÉSENT ESSAI	119
2. LES LIMITES	120
3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE FUTURES	121
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	123
ANNEXE A PROGRAMME D'ETUDES DESIGN DE PRESENTATION 570.D0	129
ANNEXE B LOGIGRAMME DE COURS	137
ANNEXE C PROFIL DE SORTIE.....	141
ANNEXE D QUESTIONNAIRES.....	145
ANNEXE E LETTRE DE PRESENTATION.....	153
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE.....	157
ANNEXE G COMPILATION DES PROPOS DES EXPERTES.....	163
ANNEXE H CARNET + REVISE	179

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe Tardif (2006a, p. 26)	41
Tableau 2	Les neuf principes encadrant l'évaluation des compétences de Tardif (2006a, p. 105)	44
Tableau 3	Synthèse des trois types de portfolio.....	54
Tableau 4	Les dimensions d'un portfolio	74
Tableau 5	Mise à l'essai du portfolio.....	89
Tableau 6	Les dimensions du portfolio pour le programme en Techniques de design de présentation du Cégep du Vieux Montréal	109

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Adaptation du modèle de recherche développement en éducation adapté de Loiselle et Harvey (2009).....	80
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC :	Approche par compétences
AST:	Analyse de situation de travail
CBE :	Competency Based Education
CEEC:	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEGEP:	Collège d'enseignement général et professionnel
CER :	Comité d'éthique de la recherche
DEC:	Diplôme d'études collégiales
ESP:	Épreuve synthèse de programme
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PERFORMA:	Perfectionnement en formation des maîtres au collégial
PEA:	Politique d'évaluation des apprentissages
RREC:	Règlement sur le régime des études collégiales

INTRODUCTION

À mes débuts dans l'enseignement, il y a une dizaine d'années, j'étais détentrice d'un certificat en enseignement et je possédais quelques années d'expertise dans mon domaine professionnel. Dans ma situation d'enseignante novice, en situation de pratique, c'est-à-dire en salle de classe, j'étais confrontée à différents questionnements pédagogiques. Parmi les premiers questionnements soulevés, les problématiques entourant l'évaluation des apprentissages ont rapidement fait surface. Plus particulièrement, je me questionnais au sujet des différents outils d'évaluation que je pouvais utiliser afin de porter un regard équitable sur les apprentissages des élèves¹. Je n'avais pas de repères, et plus je questionnais les enseignantes et les enseignants de mon programme au sujet des interrogations que j'avais quant à l'évaluation des apprentissages des élèves plus je constatais qu'il y avait un certain malaise à l'idée de discuter des pratiques évaluatives. Au cours de mes dernières années professionnelles, des activités de perfectionnements en évaluation des apprentissages jumelées à l'accompagnement par un conseiller pédagogique de mon collège m'ont permis de trouver des réponses à certaines de mes questions. Malgré les réponses obtenues à certaines de mes interrogations, les problématiques que je vivais sur le terrain ont soulevé de nouvelles interrogations au regard du choix des outils permettant de rendre compte de la compétence de l'élève dans le cadre des cours du programme.

En tant que praticienne réflexive, je souhaitais m'engager dans la profession enseignante afin de construire et de mettre en œuvre des interventions pédagogiques, des pratiques évaluatives s'appuyant sur des fondements d'une

¹Dans le cadre du présent essai, le mot élève sera utilisé afin de coller cette démarche à la politique d'évaluation des apprentissages (PEA) du Cégep du Vieux Montréal et en conformité avec les exigences de la politique adoptée par le collège.

évaluation par compétences tout en respectant le profil de sortie de mon programme.

Mon intérêt pour cet essai a pris naissance à travers une situation vécue liée à la contrainte d'évaluer le niveau de développement des compétences lorsqu'elles sont morcelées dans plusieurs cours et sur plusieurs sessions. Il devient difficile d'évaluer les compétences de l'élève, son niveau d'atteinte, de cerner avec précision ses forces et ses difficultés lorsque celles-ci se développent graduellement dans le temps. Cette situation problématique m'a amenée à questionner les pratiques évaluatives mises en œuvre dans le cadre des cours du programme en Techniques de design de présentation afin de rendre compte du développement des compétences des élèves avant l'épreuve synthèse de programme (ESP).

D'où la question posée dans la présente recherche : *Comment concevoir un portfolio qui permet de documenter le développement de compétences de formation spécifique de l'élève à travers plusieurs cours d'un programme en Techniques de design de présentation au collégial ?*

Selon moi, la conception d'un portfolio est à privilégier en réponse à notre question de recherche. Ainsi, la présente recherche a pour objectif principal la conception d'un outil qui donne accès au développement des compétences de l'élève, à travers une compétence du programme de design de présentation qui s'échelonne sur plusieurs cours et sur plusieurs sessions.

Le premier chapitre présente le contexte du programme révisé par compétences en Techniques de design de présentation, pour ensuite décrire le profil de sortie. Ensuite, la problématique fait état des différentes difficultés d'évaluer les apprentissages dans l'approche par compétences l'(APC) au collégial. Elle, traite notamment du problème de recherche en lien avec le manque de suivi de la progression. Enfin, la dernière partie pose la question générale de la recherche.

Le second chapitre expose un cadre de références sur lequel s'appuie la recherche. Il s'articule dans un premier temps, autour du concept de compétence à travers différentes définitions. Dans un deuxième temps, il est question de l'évaluation des apprentissages dans l'APC au collégial. Dans un troisième temps, il est question de documenter le développement des compétences. La dernière partie de ce chapitre propose des outils pour rendre compte de la progression. Au terme de ce chapitre, l'objectif spécifique de recherche est formulé.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Il présente une structure encadrant la démarche en lien avec la question générale et l'objectif de la recherche. Il présente, le type de recherche, le déroulement de la recherche, la validation ainsi que l'analyse des résultats.

Le quatrième chapitre fait état de l'analyse et de la synthèse des résultats à la suite de la validation de l'outil par les expertes.

Finalement, un regard sera porté sur les différents chapitres tout en mentionnant les limites du présent essai ainsi que les perspectives futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de bien exposer la problématique de notre recherche, il importe de présenter d'abord le contexte dans lequel s'inscrit le programme en Techniques de design de présentation au Cégep du Vieux Montréal. Ensuite, la problématique de la recherche décrite à travers l'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences l'(APC) sera présentée. Le problème de recherche, soulève le besoin d'avoir des informations pour connaître le développement des compétences de l'élève dans l'atteinte des compétences du programme qui s'échelonnent sur plusieurs cours et mêmes plusieurs sessions. Pour terminer, la question générale de l'essai sera présentée.

1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : UN VIRAGE AU COLLÉGIAL

Dans l'optique de présenter le contexte, le programme en Techniques de design de présentation au Cégep du Vieux Montréal sera exposé en commençant par des précisions concernant le programme révisé et formulé dans l'APC, puis le profil de sortie.

1.1 Le programme révisé en Techniques de design de présentation

C'est plus précisément en 1993 que la Direction générale de l'enseignement collégial implante progressivement l'APC dans tous ses programmes (Gouvernement du Québec, 1993).

L'APC n'est pas unique au contexte québécois. Elle a aussi pris naissance dans les systèmes scolaires américains à travers le mouvement dit *Competency Based Education* (CBE) qui remonte au début des années 1960. Par la suite, plusieurs pays, dont l'Australie et l'Europe, notamment, la grande Grande-

Bretagne, ont aussi accepté de reconstruire leurs systèmes éducatifs selon cette approche. Trente ans plus tard, soit dans les années 1990, le Québec emboîte le pas par la modification de l'ensemble de ses programmes (Dorais, 1992).

Les visées du « Renouveau au collégial », les changements de paradigme et la recherche ont suscité des questionnements et des transformations importantes tant sur le plan des pratiques d'enseignement que sur celui des pratiques évaluatives.

Il est à noter que le programme en Techniques de design de présentation a été créé il y a une quarantaine d'années. Il a été conçu et implanté dans les premières années d'existence des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP). Ce programme en Techniques de design de présentation jouit donc de plusieurs années de pratiques installées et d'expertise professionnelle diversifiée. C'est un programme qui a subi quelques transformations depuis sa mise en œuvre initiale. De sa toute première version, il a été révisé dans les années 90 pour être formulé par objectifs. Par la suite, la version du programme en Techniques de design de présentation a été révisée en profondeur dans les années 2000. C'est ainsi que le programme formulé par objectifs a cédé sa place à un nouveau devis ministériel qui propose un programme formulé par objectifs et standard (Gouvernement du Québec, 2007).

Le programme en Techniques de design de présentation 570.DO, a été révisé afin de s'adapter aux réalités du marché du travail en transformation. Il est le résultat d'un long processus qui a été amorcé à l'échelle du réseau collégial, en février 2001, par un groupe de spécialistes de la profession à l'occasion d'un atelier d'analyse de la situation de travail (AST) (*Ibid.*, 2007). Le devis ministériel du programme formulé par compétences a été conçu en s'appuyant sur des besoins de formation, de la situation de travail et des finalités de la formation technique. Le programme révisé en Techniques de design de présentation a d'abord été implanté aux Cégeps de Rivière-du-Loup et de Sainte-Foy pour ensuite être introduit en 2008, au Cégep du Vieux Montréal ainsi qu'au Collège de Dawson. Ce programme technique (annexe A) qui conduit à l'obtention d'un

diplôme d'études collégiales (DEC) et a une durée de trois ans. Il comprend la formation générale commune², propre³ et complémentaire⁴, ce qui représente 2595 heures de cours.

Le programme comprend également une formation spécifique⁵, qui représente 1935 heures réparties en 21 compétences de la formation spécifique (Gouvernement du Québec, 2007). Le logigramme de cours (annexe B) présente synchroniquement tous les cours du programme offerts sur une période de six sessions. Chaque cours comporte une ou plusieurs compétences du programme.

La lecture du logigramme de cours nous permet d'observer que plusieurs compétences sont morcelées dans plus d'un même cours du programme. Dans certains cas, le ou les éléments de la compétence sont répartis dans plusieurs cours qui se déroulent sur plusieurs sessions. On y retrouve les cours du programme offerts au Cégep du Vieux Montréal. Entre autres, les cours de design visent divers domaines tels que : l'étalage en magasin, le stylisme magazine, l'aménagement des vitrines de magasins, le décor d'évènement thématique, le décor d'exposition et le stand d'exposition. Ces six cours spécifiques au design sont offerts de la deuxième session à la sixième session. La première session prévoit un survol des différents domaines par l'entremise du cours d'analyse du milieu. Les cours tels que précisés dans les plans-cadre élaborés par les enseignantes et les enseignants du programme en Techniques de design de présentation visent le développement des compétences des élèves par la proposition de mises en situation, et de projets qui favorisent une collaboration

²Formation générale commune: la formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et le développement de qualités et d'attitudes souhaitables

³ Propre : la formation propre qui permet d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage favorisant leur réinvestissement dans la composante de formation spécifique au programme.

⁴ Complémentaire : La formation complémentaire qui permet à l'élève de compléter sa formation par des activités d'apprentissage choisies dans une perspective d'équilibre et de complémentarité par rapport à la formation spécifique à son programme.

⁵ Spécifique : les intentions éducatives en formation spécifique s'appuient sur des valeurs et préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'élève.

avec le milieu de pratique afin de mettre les élèves en contact le plus fréquemment possible avec la réalité du marché. À la dernière session du programme, un stage en entreprise est prévu dans le cadre du cours projets en entreprise 570-663-VM qui favorise le transfert des compétences du programme à travers des situations concrètes qui exigent la polyvalence, la débrouillardise et la capacité d'adaptation afin de percer sur le marché du travail.

1.2 Le profil de sortie en Techniques de design de présentation

Un profil de sortie a été développé par trois enseignantes et enseignants du comité programme à la suite de réflexions amorcées par l'analyse de la situation de travail en design de présentation (annexe C). Selon Allaire (1996), le profil de sortie se définit comme

une vue d'ensemble organisée des apprentissages essentiels de la formation qui vont permettre à l'élève, au terme de son programme, de réaliser correctement les activités liées à l'exercice d'une profession, à la poursuite d'études universitaires, à la vie personnelle et sociale (p. 13).

Le profil de sortie, en fait, est une représentation structurée, un regard sur la formation qui est construit à partir des orientations locales ainsi que du programme ministériel, et de la matrice du programme (Cégep du Vieux Montréal, 2007). Par conséquent, le profil de sortie représente le portrait global de la formation ainsi que les caractéristiques de l'élève qui détient un diplôme du programme en Techniques de design de présentation. Il comprend des connaissances, des habiletés intellectuelles et des attitudes essentielles au regard des finalités éducatives. Le profil de sortie présente les grandes compétences du programme qui regroupe les compétences spécifiques à partir de trois catégories différentes telles que décrites dans le cahier de programme en design de présentation (Cégep du Vieux Montréal, 2007, p. 6). Il s'agit,

[...] d'apporter des solutions créatives à des problèmes de présentation visuelle, tant sur le plan conceptuel que technique. (*Ibid.*, p. 6), [...], de communiquer des idées et des données

techniques par des dessins réalisés à la main ou à l'aide de divers logiciels informatiques. (*Ibid.*, p. 6) et [...], de fabriquer, de manipuler et d'installer des accessoires et des éléments de décor (*Ibid.*, p. 6).

Le profil de sortie en Techniques de design de présentation permet, de mettre en place les balises des objets d'évaluation de l'ESP qui est, une épreuve obligatoire dans le Renouveau au collégial.

La mise en œuvre d'un programme technique qui morcelle les compétences du devis ministériel dans plusieurs cours a toutefois soulevé des questionnements et engendré des difficultés, chez les enseignantes et les enseignants, à évaluer l'atteinte des compétences chez les élèves. Dans ce contexte de transformation du programme, quelles sont les répercussions sur les pratiques des enseignants ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées ou problématiques soulevées dans ce contexte ?

2. LE PROBLEME DE RECHERCHE

Lors de la mise en œuvre du programme en Techniques de design de présentation, il a été choisi de morceler les compétences du programme entre plusieurs cours sur plusieurs sessions.

L'APC a été introduite au collégial, en 1993, dans le cadre de réformes importantes que l'on nomme aussi « Renouveau collégial ». Ainsi, le renouveau a nécessité la révision des programmes de formation dans une approche par programme et par compétences. L'APC s'est imposée progressivement dans les programmes d'études préuniversitaires et techniques ce qui a suscité de multiples questionnements et inquiétudes chez les enseignantes et les enseignants du collégial (Gouvernement du Québec, 1993).

Ainsi, les changements vécus par les enseignantes et les enseignants lors de la révision et de la mise en œuvre du programme en Techniques de design de présentation a certes soulevé des difficultés et malaises.

Tardif (2006a) précise que l'impact de ces changements de programmes est, sans contredit, la formation axée sur le développement de compétences qui marque, entre autres, la fin des programmes par objectifs. Dans ce contexte de transformation des programmes, plusieurs chercheurs (Bélanger, Tremblay, Howe, 2011; Corriveau 2005; Howe et Ménard 1994; Isabel 2000; Leroux 2009) font état de la transformation exigée des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial.

Comme le prétend Leroux (2010), l'imposition du nouveau cadre législatif et réglementaire dans tous les collèges du Québec engendre des changements au sujet des modalités d'évaluation de l'ESP et d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours.

Toujours selon Leroux (2010), l'APC demande aux différents acteurs de revoir et de transformer leurs pratiques évaluatives. Les enseignantes et enseignants ont dû passer d'une évaluation dans une perspective traditionnelle qui consistait à vérifier davantage les connaissances à l'aide de plusieurs tests à réponses courtes, à une nouvelle approche où l'évaluation est orientée vers un paradigme qui unifie l'enseignement et l'évaluation. L'APC conçoit désormais l'évaluation des apprentissages à travers des tâches, des mises en situation et divers projets.

Concrètement, ce « Renouveau » a obligé les collèges et les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives mises en œuvre en cours d'apprentissage et au moment de certifier de l'atteinte des différentes compétences de l'élève à travers les cours du programme avant de s'aventurer dans l'évaluation ultime, soit l'ESP.

Avec l'apparition des réformes dans le monde de l'éducation, des changements se sont imposés par une volonté commune de développer des compétences afin de s'adapter aux réalités du monde moderne. Dans un contexte où la population fait face à un contexte économique mondial de plus en plus compétitif et exigeant, il devient pertinent et nécessaire d'offrir des programmes

qui permettent de répondre aux besoins du milieu et d'atteindre un niveau de compétence élevé. Comme le souligne Leroux (2010), il devient nécessaire de proposer des programmes d'études conséquents et cohérents aux multiples exigences et besoins du marché.

Par ailleurs, la structure du travail exige de déployer diverses capacités. Citons, entre autres, la collaboration avec autrui, la capacité à résoudre des problèmes, la capacité d'adaptation aux différentes situations que le milieu du travail impose. Par conséquent, le milieu scolaire a suivi la vague de changements proposés par le milieu professionnel, notamment comme c'est le cas dans le programme technique dont les finalités se rapprochent de celles du marché du travail. Il importe de mettre en perspective et de garder en tête les finalités du programme et de maintenir la contextualisation des compétences branchées sur le monde du travail.

2.1 Des pratiques évaluatives bousculées

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences a exigé la transformation des pratiques. (Leroux, 2009). À l'ordre d'enseignement collégial, les pratiques évaluatives sont passées de l'évaluation des connaissances en lien avec les programmes par objectifs, vers une mobilisation des connaissances dans l'APC.

Les programmes de formation conçus dans l'APC, s'inscrivent dans un courant de changements quant à la manière de voir l'apprentissage. L'avancement des connaissances en matière d'apprentissage et les influences du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme ont favorisé des transformations importantes au regard de divers processus tels que l'enseignement, et de l'évaluation. Ces conceptions de l'apprentissage qui placent l'élève au cœur de ses apprentissages requièrent dorénavant un partage des responsabilités entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. Certes, ces nouvelles conceptions introduites en toile de fond aux programmes formulés par compétences ont notamment contribué à rendre l'élève actif et responsable, tout en misant sur sa

réflexivité et en faisant de lui un acteur l'impliquant à jouer un rôle central dans l'évaluation de ses apprentissages.

À la suite de tous les changements introduits par l'APC, les pratiques évaluatives doivent, elles aussi, être modifiées. Les examens théoriques traditionnels, qui obligent la mémorisation de plusieurs connaissances, permettent de vérifier les connaissances déclaratives isolées de tout contexte, mais ils ne permettent pas de vérifier la capacité de l'élève de mobiliser les ressources afin de résoudre une tâche complexe et contextualisée. L'évaluation traditionnelle dans les programmes par objectifs qui consistait à vérifier la maîtrise de connaissances déclaratives, cède tout doucement sa place à de nouvelles façons de faire. Selon Côté (2009) « Le virage par compétences a contribué à faire évoluer nos pratiques enseignantes » (p. 16). Les stratégies d'évaluation ont été modifiées dans le but de rendre les élèves plus actifs tout en utilisant les connaissances acquises afin d'atteindre les cibles d'apprentissages. Selon Leroux (2010), l'évaluation des apprentissages dans l'APC « s'éloigne de l'accumulation de connaissances et met plutôt l'accent sur la construction et l'intégration des savoirs qui encourage et diagnostique l'apprentissage » (p. 40).

Traditionnellement, les évaluations exigeaient une grande capacité de mémorisation à court terme. Cette façon de faire ne favorise pas l'évaluation des compétences de l'élève et on lui reproche de créer l'oubli des connaissances d'un cours à l'autre. Comme l'énonce le Pôle de l'Est (1996) dans cette perspective, les élèves apprennent alors par tiroir. De plus, Scallon (2004) soutient que l'évaluation, dans une perspective traditionnelle correspond à des tests ou à des examens objectifs où l'on demande des réponses brèves ou à des choix multiples.

L'approche par compétences, s'inscrit dans de nouveaux courants de l'apprentissage, soit le cognitivisme, le constructiviste et le socioconstructiviste. Raymond (2006), conçoit que l'évaluation et l'élève sont interdépendants; l'élève a un rôle actif dans l'évaluation de ses apprentissages. Aussi, l'évaluation des apprentissages doit se faire en situation authentique, dans un contexte de haut degré de cohérence basé sur la construction des connaissances et le

développement des compétences. Scallon (2004) affirme que l'évaluation est intégrée à l'apprentissage et dans une perspective nouvelle elle « accorde beaucoup d'importance aux notions de progression, de démarche ou de processus, sans toutefois écarter l'idée d'un produit fini» (p. 229). Dans le même ordre d'idées, Leroux (2010) ajoute que, l'évaluation doit « porter sur la qualité des connaissances construites et leur transférabilité vers de nouvelles situations ainsi que sur les compétences développées » (p. 40).

À la lumière des transformations, les enseignantes et les enseignants doivent revoir leurs pratiques évaluatives. Avec l'implantation du programme révisé en Techniques de design de présentation, cela impose de se questionner et de réfléchir pour amorcer des changements sur le plan de l'évaluation.

2.2 Un suivi difficile lors du développement des compétences

Lors de nombreuses rencontres et échanges en assemblée départementale durant les deux dernières années, les enseignantes et les enseignants ont reconnu le manque de suivi et ont témoigné du besoin de connaître davantage le cheminement de l'élève. Dans le contexte actuel, il ne s'agit plus d'avoir une note de passage afin de réussir un cours dans le programme, mais plutôt d'avoir accès aux traces des apprentissages de l'élève afin de connaître ses forces et ses faiblesses, d'être en mesure d'identifier le niveau de développement de la compétence du cours dans le cas où la compétence s'échelonne sur plusieurs sessions.

2.3 L'absence d'outils d'évaluation adaptés à l'APC en Techniques de design de présentation

En Techniques de design de présentation, le passage d'un programme formulé par objectifs vers un programme formulé par compétences amène les principaux acteurs, soit les enseignantes et les enseignants, à revoir leurs pratiques évaluatives. Plus concrètement, ces changements amènent à revoir les outils de jugement tels que les grilles d'évaluation pour chaque cours en plus de celles

prévues pour l'ESP. Aussi, il semble ne pas y avoir d'outils pour recueillir ou documenter méthodiquement les traces des apprentissages de l'élève.

Des lacunes sont observées par certains enseignantes et enseignants du programme, au sujet des outils proposés pour évaluer les compétences. Parmi les principaux témoignages énoncés, notons l'absence de grilles critériées ou de grilles d'évaluation ayant une échelle descriptive. Les grilles proposées regroupent souvent une liste de critères généraux tels que : la clarté et la pertinence, mais ne comportant aucune description des manifestations attendues de l'élève pour chaque niveau de performance. Les travaux récents menés au collégial par un groupe de chercheurs (Leroux, Poirier, Bélanger, Côté, Dorais, Garant et Rompré, 2011), démontrent l'importance de développer, pour les enseignantes et les enseignants, la compétence à concevoir des outils d'évaluation. Pour porter un jugement qui s'appuie sur une cueillette rigoureuse des traces de l'élève, quels sont les outils qui peuvent être utilisés par les enseignantes et les enseignants du programme en Techniques de design de présentation ?

Pour pallier à cette difficulté d'évaluer les compétences avec des outils peu adaptés, Leroux (2010) propose un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans l'APC. En s'appuyant sur le cadre de Leroux (2010) qui précise les pratiques évaluatives au collégial, nous retenons que « les grilles d'évaluation situent la performance de l'élève par rapport à un niveau de maîtrise ou un standard » (p. 108). L'évaluation doit permettre de « dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences » (Scallon, 2004, p. 20).

Selon Leroux (2010), le niveau de maîtrise ne peut être démontré qu'avec des grilles d'évaluation à échelles descriptives qui situent l'élève dans l'atteinte d'une ou des compétences lors de tâches complexes. Les grilles devraient être plus explicites et offrir une description pour chaque critère. De plus, selon Côté (2009), les outils d'évaluation doivent être construits sous un angle plus qualitatif à l'aide d'échelle descriptive afin de poser un regard objectif et impartial sur une production. Les grilles d'évaluation à échelles descriptives permettent de décrire

les forces et faiblesses lors d'une production et guide l'enseignante et l'enseignant lors du jugement. Le cadre opérationnel de Leroux (2010) indique également que l'autoévaluation peut être supportée par le portfolio qui regroupe plusieurs travaux de l'élève. Pour répondre à ses difficultés, il existe des outils qui permettent une communication élargie entre les enseignantes et enseignants l'élève.

Ces propositions soulignent l'importance de revoir les outils actuels d'évaluation actuels des compétences du programme et de l'épreuve synthèse qui reflètent peu le « Renouveau au collégial » en évaluation et s'inscrivent difficilement dans l'APC du programme révisé. Tel est le défi posé par l'évaluation des apprentissages formulé dans un programme par compétences.

À ce jour, malgré les efforts déployés par les enseignantes et les enseignants l'évaluation des compétences morcelées dans le temps pose un réel problème. D'une part, en matière de choix et d'autre part, en ce qui concerne la conception des outils pour répertorier et organiser les traces du développement des compétences afin d'aider l'élève à mieux développer ses compétences dans le temps et pour aider l'enseignante et l'enseignant à porter un regard plus éclairé lors de la sanction des compétences.

2.4 L'évaluation d'une compétence « morcelée » dans plusieurs cours.

À la suite des échanges entre les enseignantes et les enseignants du programme, les observations convergent et il est constaté collectivement les difficultés à évaluer la progression de l'élève dans l'approche par compétences. Cette approche commande de nouvelles modalités quant à l'évaluation des apprentissages et signale l'urgence de faire les choses autrement dans les différents cours du programme. Comment les enseignantes et les enseignants peuvent-ils attester l'atteinte de la compétence qui se développe sur plusieurs cours, sans avoir d'outils pour documenter le développement des compétences? Pour ce contexte d'évaluation, Leroux (2010) pose la question et s'interroge sur les modalités de certification des compétences qui sont réparties en plusieurs cours. Il ne s'agit plus que d'avoir une note dans une approche par compétences, il

faut connaître la progression des élèves, quels sont leurs forces? Leurs faiblesses ? À quel niveau ont-ils atteint une compétence abordée dans un cours avant d’amorcer le prochain cours? Comme Tardif (2006a) le souligne, il convient de se questionner sur la progression et l’évolution des compétences qui s’échelonnent sur plusieurs cours du programme. L’évaluation certificative n’est pas suffisante pour démontrer l’évolution de la progression de l’élève et l’atteinte de la compétence. La problématique permet de constater que les enseignantes et les enseignants ont peu d’information sur l’élève à travers les compétences du programme qui s’échelonnent sur plusieurs cours ou sessions. Quel est l’outil qui permettrait de recueillir rigoureusement les informations au sujet du développement des compétences de l’élève à travers différents cours du programme?

2.5 Un constat difficile

Des questionnements sont soulevés en lien avec l’évaluation des compétences afin que l’élève puisse atteindre le profil de sortie du programme. Il est souligné également en assemblée départementale, qu’il est difficile d’évaluer le développement des compétences du programme d’un élève en fin de parcours, car les enseignantes et les enseignants n’ont aucun suivi, aucun outil et ni lieu unique accessible à tous pour documenter et pour apprécier le développement de compétences de l’élève à travers les grandes compétences du programme. Leroux (2009) affirme que le manque d’outil pour documenter et suivre la progression de l’élève occasionnera une difficulté lorsque viendra le temps de porter un jugement sur le niveau de développement d’une compétence. Il est difficile d’avoir la certitude que l’élève a atteint la compétence du cours. De plus, comment avoir un portrait du niveau de développement de chacune des compétences du programme par l’élève lors de l’ESP ? Comment recueillir et conserver les traces de l’élève tout au long du programme ?

Il a été identifié par quelques enseignantes et enseignants du programme un sentiment d’inconfort lorsqu’il s’agit de certifier le niveau de développement des compétences d’un élève à la fin de sa technique lors de l’ESP, et lorsque

l'enseignante ou l'enseignant n'a été en contact avec l'élève qu'à quelques reprises durant l'ensemble de sa formation technique. À ce jour, lors de l'ESP, l'enseignante ou l'enseignant ne disposent d'aucuns repères, il n'a pas accès aux traces de l'élève qui témoignent de son parcours à travers les différents cours du programme. Bélair et Dionne (2009) abondent dans le même sens lorsqu'elles soulignent le malaise et l'inconfort chez les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils doivent « juger et prendre des décisions cruciales en matière d'évaluation et de reconnaissance des compétences » (p. 79). Lorsque les enseignantes et les enseignants n'ont aucune trace afin d'identifier les lacunes ou les progrès réalisés par l'élève à travers les différents cours du programme, il importe de connaître les obstacles lors du développement des compétences afin d'intervenir le plus rapidement possible. Cela devient difficile de connaître les forces et les difficultés en raison du manque de suivi des élèves.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans le contexte d'un programme dans lequel le développement des compétences se réalise à travers un ensemble de cours, il nous apparaît important de chercher des moyens de proposer des solutions pour documenter le développement des compétences de l'élève durant son cheminement dans le programme en Techniques de design de présentation. Il faut apporter des solutions pour documenter l'évolution, et la progression des compétences. Les préoccupations semblent bien réelles à travers les propos recueillis sur le terrain auprès des enseignantes et des enseignants.

Nous cherchons à savoir comment évaluer l'atteinte de la compétence dans un cas où elle est partagée entre trois ou quatre cours afin de connaître la progression de l'élève. Dans la perspective d'explorer des modalités d'évaluation pour mesurer le suivi de la progression des compétences, il serait profitable de concevoir des outils valides, fidèles et simples d'usage.

À la suite de son étude portant sur les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial, Leroux (2009) soulève l'importance

de développer des modalités pour documenter et rendre compte du développement de la compétence lorsque celle-ci est répartie dans plusieurs cours. Elle soutient qu'il est pertinent de mener une recherche au collégial qui vise à

[...] explorer les modalités pour mener une démarche de certification lorsque la ou les compétences sont réparties entre plusieurs cours. Comme les cours avec plusieurs compétences sont principalement situés dans les programmes techniques et préuniversitaires, l'étude pourrait faire le choix de privilégier des cours dans ces programmes afin de permettre la comparaison entre les données obtenues. Une telle recherche contribuerait à documenter et à discuter les modalités d'évaluation des compétences lorsqu'elles sont réparties entre plusieurs cours (p. 322).

Dans le même sens que Leroux (2009) la présente recherche soulève la difficulté d'évaluer le niveau de développement des compétences lorsque celles-ci sont morcelées dans le temps à travers plus d'un cours. Les propos de Leroux (2009) qui convergent dans la même direction que les constats que nous avons présentés et soulevés. Aussi, comme le soutient Leroux (2010), l'évaluation des compétences nécessite de recueillir des manifestations de la compétence de l'élève à travers les cours du programme et le portfolio est un instrument qui permet de documenter les traces et les preuves de l'élève. Comment est-il possible de rendre compte du développement des compétences dans un programme qui morcelle les compétences dans plusieurs cours?

Au collégial, quelques écrits professionnels témoignent de l'utilisation du portfolio. Bousquet (2006) présente l'importance de l'utilisation du portfolio électronique afin de réaliser un bilan des compétences au terme du programme dans un cours porteur de l'épreuve synthèse de programme. Quant à Lavoie et Giroux (2009), ils ont élaboré un portfolio afin de documenter le développement de compétences transversales dans le cadre d'un programme.

Des enseignantes et des enseignants commencent à utiliser des dossiers d'études, ou le portfolio pour mieux apprécier les preuves des apprentissages des élèves. Le portfolio peut s'inscrire dans une dynamique d'échange et

d'encadrement lors du développement des compétences, puisque les informations portant sur le développement des compétences de l'élève circulent très peu entre les enseignantes et les enseignants d'une session à l'autre et qu'un nombre important d'informations nous échappent.

Comment documenter et rendre compte des compétences de formation spécifique de l'élève à travers plusieurs cours dans un programme technique?

Étant donné la difficulté de documenter le développement des compétences de l'élève à travers plusieurs cours dans le programme en Techniques de design de présentation et le temps dont nous disposons pour notre recherche, nous choisissons de nous intéresser au développement d'un outil d'évaluation qui permet de recueillir les traces de l'élève et de rendre compte du développement des compétences du programme. À ce jour, malgré les efforts déployés par les enseignantes et les enseignants du programme en techniques de design de présentation, l'évaluation des compétences morcelées dans le temps pose un réel défi quant au choix et à de la conception des outils.

La question générale qui nous amène à préciser et à circonscrire l'orientation de la recherche se traduit comme suit :

Comment concevoir un portfolio qui permettrait de documenter le développement de compétences de formation spécifique de l'élève à travers plusieurs cours d'un programme en Techniques de design de présentation au collégial ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme nous en avons fait état au premier chapitre, l'application de l'APC a soulevé de vifs questionnements et transformé les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du programme en Techniques de design de présentation au Cégep du Vieux Montréal. En quelques années, les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du programme sont passées de l'évaluation de connaissances, en lien avec des programmes élaborés par objectifs, à l'évaluation de l'atteinte de compétences, en lien avec des programmes élaborés par compétences dans une approche-programme.

Ce chapitre présente les écrits traitant du développement des compétences dans l'APC. Ce processus aura permis d'approfondir nos connaissances sur les différents points de vue des chercheurs et de répertorier les connaissances déjà mises de l'avant sur le sujet.

Dans cette partie, il sera question des plus récentes définitions du concept de l'APC, de l'évaluation des apprentissages dans l'APC, du développement des compétences, des outils pour rendre compte du développement des compétences et pour terminer de l'objectif spécifique de la recherche.

1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

La définition du concept de compétence a évolué dans les écrits en éducation. Depuis quelques années, les définitions se raffinent, et convergent davantage vers une même idée.

Raymond (2006), qui s'inspire des travaux de plusieurs chercheurs, notamment, Le Boterf (2002), Pôle de l'Est (1996), Jonnaert (2002), soutient que

plusieurs définitions du concept de compétence ont été inspirées des différentes approches ou courants de pensée tels que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

Depuis le Renouveau, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a émis plusieurs définitions du concept de compétence. Dans le devis ministériel des programmes techniques (Gouvernement du Québec, 2002, p. 15), la compétence est définie « comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) ». Nous retenons de la définition du Ministère qu'une compétence est basée sur les différents savoirs activés pour répondre adéquatement à diverses tâches données.

Le Boterf (2002) quant à lui, définit la compétence comme étant « une disposition à agir de façon pertinente par rapport à une situation spécifique ou à une famille de situations » (p. 49). Tout comme le MELS, il fait remarquer qu'une compétence s'observe dans l'action, mais il ajoute la notion de famille de situations (Gouvernement du Québec, 2002).

Pour Scallon (2004), la compétence se définit comme étant : « [...] la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille » (p. 25). Scallon (2004) reprend l'idée d'une famille de situations de Le Boterf (2002) et ajoute qu'une compétence ne se réduit pas à des connaissances ou des savoirs-faire.

Tardif (2006a) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 26). Les ressources dont il est question ici sont des ressources internes telles que des savoirs-faire, des savoirs-être, ainsi qu'externes telles que des outils, de la documentation, etc. Il précise la nuance entre ressources internes et ressources

externes, tout en expliquant que les ressources externes peuvent être aussi cruciales que les ressources internes.

Selon Tardif (2006a), il importe de départager un savoir-faire d'un savoir-agir. Essentiellement, un savoir-faire se caractérise par son caractère algorithmique, qui fait référence à une séquence d'actions pouvant devenir automatisées à raison d'un usage répétitif. Tandis que le savoir-agir se distingue par son caractère heuristique, c'est-à-dire qu'il commande la combinaison d'une multitude de ressources mobilisées en parallèle dans des situations uniques et complexes de manière à éliminer la possibilité d'être automatisées et exercées hors contexte.

À partir du concept de compétence de Tardif (2006a), nous retenons dans le tableau 1 suivant, cinq caractéristiques d'une compétence.

Tableau 1
Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe

Caractéristiques	Perspectives
Un caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
Un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources.
Un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie.
Un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action.
Un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Source: Tardif, (2006a, p. 26).

Quant à Leroux (2010), la compétence se définit comme « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (p. 75). Il ne s'agit donc pas que d'un ensemble de ressources inertes ou isolées

les unes des autres, mais plutôt d'une activation et d'une mise en relation de celles-ci. Leroux (2010) reprend la notion de caractéristiques, influencée par les travaux de Legendre (2001, 2004), tout en étant près de la démarche de Tardif (2006a). Ainsi, lorsqu'elle définit, à son tour, les caractéristiques de la compétence elle précise qu'elle est également intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable.

Des idées convergentes émergent entre les différentes définitions. Depuis les premiers pas vers une définition du concept de compétence, nous pouvons souligner des points communs. Plusieurs auteurs, dont Le Boterf (2002), Leroux (2010), Scallon (2004), et Tardif (2006a) s'entendent pour dire que la compétence se manifeste et s'observe dans l'action, qu'elle nécessite la mobilisation et la combinaison des ressources diverses dans des familles de situations.

Dans le présent essai, nous faisons nôtre la définition de Leroux (2010) en retenant, rappelons-le, qu'une compétence est « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (p. 75). Nous retenons donc qu'une compétence relève de l'action et qu'elle nécessite la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de ressources intégrées.

2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005), définit l'évaluation des apprentissages comme : « L'évaluation des compétences, des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève, ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints » (p. 639).

Gardner (1992, dans Tardif, 1993) définit l'évaluation des apprentissages comme le processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances et des capacités d'une personne, tout en précisant que le processus de recueil d'informations vise à donner une rétroaction signifiante et à fournir des

données utiles à la communauté dans laquelle elle vit. Quant à Leroux (2010), elle définit l'évaluation des apprentissages comme,

[...] un processus qui repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision (p. 83).

Leroux (2010) ajoute l'élément du questionnement traitant du développement des compétences de l'élève ; elle rejoint davantage l'idée et l'objectif de l'évaluation qui est de témoigner du degré d'atteinte de la compétence.

2.1 L'évaluation des compétences : quelques principes

Les compétences à développer dans le cadre du programme sont précisées par le MELS, (Gouvernement du Québec, 2007). Comme nous en avons fait état dans la problématique de cet essai, un programme par compétences apporte un grand changement dans les façons d'élaborer les activités d'enseignement, d'apprentissage et de concevoir l'évaluation des apprentissages.

Le Renouveau au collégial s'inscrit dans un nouveau paradigme d'apprentissage qui nécessite de reconsidérer l'évaluation des compétences. Pour Leroux (2010), l'évaluation, dans ce paradigme, est utilisée pour encourager et diagnostiquer l'apprentissage. Les travaux, les projets, les mises en situation, les portfolios sont utilisés dans le but du développement des compétences de l'élève.

Scallon (2004) souligne que l'évaluation ne repose plus sur une simple addition de résultats obtenus durant la session pour révéler la note finale du cours, mais bien sur le principe du suivi de la progression de l'élève qui « peut fournir de précieux indices qui serviront à appuyer l'attestation de ses compétences au terme d'une période de formation » (*Ibid.*, p. 21).

Toutefois, Tardif (2006a), précise que l'évaluation des compétences est;

un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève, du degré de maîtrise, de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre et de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise (p. 104).

Cette définition de l'évaluation des compétences démontre la démarche évaluative sous-jacente qui s'appuie sur un processus complexe de collecte, d'interprétation et de jugement de données dans le but de rendre compte du degré de maîtrise d'une compétence par l'élève. En relation avec cette démarche évaluative, selon Tardif (2006a) des principes d'évaluation qui découlent de la définition du concept de compétences et de ses caractéristiques sont formulées. Dans cette logique, il a formulé neuf principes. L'évaluation des compétences exige dans la cadre de programmes par objectifs une prise en compte d'une multitude d'éléments. Dans le présent tableau 2, les neuf principes formulés par Tardif (2006a) qui encadrent l'évaluation des compétences sont intégralement exposés et précisés.

Tableau 2
Les neuf principes encadrant l'évaluation des compétences

-
- Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement
 - Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources
 - Déterminer les ressources mobilisées et combinées
 - Déterminer les ressources mobilisables et combinables
 - Circonscrire les situations de déploiement des compétences
 - Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées
 - Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences
 - Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation
 - Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation
-

Source : Tardif (2006a, p. 105).

En conclusion, il semble qu'il faut tourner la page à la manière traditionnelle de faire de l'évaluation portant uniquement sur les connaissances. Les changements sont marqués par la venue de l'évaluation formative en cours d'apprentissage, qui développe l'autonomie et responsabilise l'élève dans son parcours de formation. L'élève doit aussi être capable de porter un jugement sur ce qu'il a produit, reconnaître ses forces et faiblesses. Dans ce contexte l'enseignante et l'enseignant jouent un rôle de guide.

2.2 L'évaluation en situation authentique

Comme le soulève Louis (2004), l'évaluation en situation authentique qui a été introduite par les travaux de Wiggins à la fin des années 1980, est un type d'évaluation, qui permet d'évaluer la maîtrise de la compétence à travers des tâches contextualisées, voire authentiques. Qu'est-ce que c'est l'évaluation en situation authentique? Pour Louis (2004) :

L'évaluation en situation authentique demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie réelle et extrascolaire (p. 79).

L'évaluation en situation authentique implique la mobilisation par l'élève des différentes ressources (connaissances, habiletés et attitudes) à travers une tâche signifiante et motivante.

L'évaluation en situation authentique « ne requiert pas de nouveaux instruments, mais elle impose un changement significatif de perspective en matière d'évaluation » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Pourquoi faire appel à l'évaluation en situation authentique dans l'APC?

Puisque la compétence s'observe dans l'action, l'évaluation en situation authentique place l'élève dans un contexte le plus proche possible où s'exerce la compétence visée dans la vraie vie, par une tâche complexe, complète et signifiante. Selon Côté (2009), il s'agit d'une évaluation qui cherche à placer

[...] les élèves dans un contexte de réalisation le plus près possible de la réalité, pendant qu'ils exécutent une tâche réelle. La tâche exigée suscite, de la part de l'élève, une mobilisation de ses connaissances déclaratives, une mise en application de ses connaissances procédurales ou de sa démarche, une sélection de ses connaissances conditionnelles selon le contexte, en plus d'habiletés diverses telles que des habiletés de pensée, des habiletés manuelles et également des attitudes propices (p. 41).

C'est à travers une évaluation dans une situation authentique que l'enseignante et l'enseignant évaluent la capacité de l'élève à mobiliser les ressources et les connaissances qu'il a construites au bon moment et à bon escient.

À la fin des années 80, Wiggins (1989) a introduit le concept de l'évaluation authentique. Perrenoud (2001) reprend les idées de Wiggins et définit de la sorte les principales caractéristiques d'une évaluation authentique :

- L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées;
- L'évaluation porte sur des problèmes complexes;
- L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences;
- L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires;
- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences;
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation;
- L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs;
- La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants;
- La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences;
- Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées;
- L'autoévaluation fait partie de l'évaluation;
- Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.

3. DOCUMENTER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Les deux principaux auteurs au Québec que nous retenons ayant abordé le développement des compétences sont Tardif (2006a) et Scallon (2004). L'évaluation des apprentissages dans l'APC se distancie d'une évaluation qui s'effectue par un seul examen ou une évaluation unidimensionnelle. Les caractéristiques de la compétence et les principes qui guident son évaluation imposent de rendre compte de l'atteinte d'une compétence à partir de nombreuses sources d'information. Pour Tardif (2006b) lors de l'évaluation d'une compétence, « il importe de privilégier l'évaluation vidéographique à l'évaluation photographique » (p. 7). Comme le soutient cet auteur, l'évaluation vidéographique permet de documenter « rigoureusement et systématiquement un parcours de formation [...] où la trajectoire de développement est toujours au premier plan » (*Ibid.*, 2006b, p. 7).

Selon Scallon (2004) « quelles que soient les situations retenues, on ne peut porter un jugement sur l'élève que si on a également suivi sa progression » (p. 121). La progression se présente d'abord comme une façon de visualiser et de regrouper différentes sources d'informations relativement aux apprentissages de l'élève dans le temps afin de pouvoir apprécier la progression de celui-ci. Documenter la progression c'est « inscrire les observations les plus essentielles dans une perspective historique, autrement dit de saisir l'histoire du développement de la compétence, tel que le révèlent les accomplissements de l'élève » (Scallon, 2004, p. 223). Sur la base de tâches complexes, l'enseignante et l'enseignant devront recueillir des preuves de cette transformation, de cette évolution dans le temps. Toujours selon Scallon (2004), le développement d'une compétence ne peut se manifester instinctivement; la compétence se développe dans le temps dans une visée de progression.

Pour sa part, Tardif (2006a) explique « qu'il importe de planifier un scénario [...] qui fournit à l'élève et à l'étudiant des rétroactions résultants d'évaluations qui placent la progression au cœur de toute démarche d'appréciation ou de jugement » (p. 247). Puisque l'évaluation d'une compétence peut

s'échelonner sur plusieurs sessions, il devient important d'avoir un portrait du niveau de développement de celles-ci. Scallon (2004) abonde dans le même sens, car selon lui, dans l'APC, l'évaluation des apprentissages doit « assurer le suivi de progression de chaque élève au regard du développement de chaque compétence » (p. 227).

La complexité d'évaluer une compétence impose aux enseignantes et aux enseignants de documenter la progression. Une piste à explorer dans le cadre de notre essai se trouve peut-être « au niveau des dossiers de progression qui documentent le parcours de développement de chaque compétence » (Tardif, 2006a, p. 246).

Selon Scallon (2004), documenter la progression implique d'amener les élèves à exercer la compétence dans une gradation de complexité afin d'observer la progression. La pratique évaluative qui repose sur la collecte d'informations demande aux enseignantes et aux enseignants de placer les élèves à l'intérieur d'une famille de situations à partir de tâches devenant de plus en plus complexes.

L'expression « évaluer pour guider la progression » (Scallon, 2004, p. 212) prend tout son sens, car l'évaluation effectuée par l'enseignante et par l'enseignant informe les élèves sur le niveau de développement de la compétence, ce qui devient en quelque sorte un repère qui leur donne des indices sur les forces et les difficultés rencontrées lors d'une tâche. L'évaluation formative qui vise à assurer la progression des élèves devient alors une pratique essentielle afin d'apporter l'aide nécessaire à l'atteinte de la compétence et permet de réajuster les actions des enseignantes et des enseignants en cours d'apprentissage.

Scallon (2004), révèle qu'évaluer la progression c'est: « apprécier les accomplissements d'un élève au terme d'un parcours ou d'une période d'enseignement ou d'apprentissage » (p. 303). Nous constatons que les notions de progression, de parcours, sont centrales dans l'évaluation qui se déroule dans l'APC.

Tardif (2006a) rejoint Scallon concernant l'évaluation d'une compétence lorsqu'il explique que dans un programme axé sur le développement des compétences, il « est question de trajectoire de développement et d'une progression d'un état à l'autre » (p. 95). Pour documenter la progression dans le temps, il faut des outils qui témoignent du niveau de développement de la compétence à travers des situations authentiques et d'évaluation choisie.

3.1 Durant l'apprentissage

Afin de saisir le niveau de développement d'une compétence par l'élève, diverses stratégies évaluatives peuvent révéler sa progression. Selon la définition de Scallon (2000) l'évaluation formative est un

[...] processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés (p. 21).

L'évaluation formative vise l'autonomie par l'autorégulation et permet de porter un regard sur la progression dans une démarche d'apprentissage en précisant, sur une période de temps, des indices d'amélioration à l'élève en lien avec sa situation d'apprentissage. L'évaluation formative donne un aperçu de ce qui est compris et de ce qui nécessite de l'aide. Elle permet aussi de renseigner les enseignantes et les enseignants sur le progrès de l'élève par rapport à une tâche. Ce type d'évaluation laisse une place importante à l'erreur. Pour Perrenoud (1998), l'évaluation formative doit être associée à la relation d'aide à l'apprentissage. D'abord, l'évaluation formative est une opération d'observation des manifestations des élèves durant le processus d'apprentissages. Ces observations aident l'enseignante et l'enseignant à intervenir le plus adéquatement possible jusqu'à la réalisation des apprentissages ciblés. Toutefois, Perrenoud (2001) précise que « l'évaluation formative emprunte le chemin de la régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se

rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif » (p. 21).

Il faut mentionner que l'autoévaluation fait partie de l'évaluation formative et relève de l'élève sous la guidance de l'enseignante et de l'enseignant. L'élève verbalise sur sa pratique en se référant aux critères d'évaluation de la tâche, avant, pendant et après l'activité. La rétroaction sur les connaissances et sur les stratégies que l'élève utilise, lui permet de s'améliorer et de s'ajuster rapidement.

3.2 Au terme de l'apprentissage

Pour sa part, l'évaluation certificative se déroule à la fin d'un processus d'apprentissage. Elle donne pour la dernière fois un jugement sur le degré d'atteinte de la compétence au terme de l'apprentissage. L'évaluation certificative « précise le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant » (Perrenoud, 2001, p. 21).

Leroux (2010), quant à elle soutient que « l'évaluation certificative est un « jugement » intervenant à la fin d'une étape de la scolarité, qui consiste à effectuer un bilan et à prendre une décision sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence par l'élève » (p. 86). L'évaluation en cours d'apprentissage prépare à l'évaluation certificative qui « s'appuie sur la progression de l'élève tout au long de l'apprentissage à travers les tâches réalisées » (*Ibid.*, 2010, p. 86).

Tardif (2006a) traite de la difficulté d'évaluer une compétence : « en matière d'évaluation, le premier principe à respecter a trait à l'obligation de rendre compte de la progression dans une trajectoire de développement » (p. 105). Cet aspect de progression doit être documenté tout au long du développement de la compétence. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants doivent témoigner à l'élève de sa progression dans une trajectoire de développement. Les notions de compétence, de situation, de progression et de jugement sont donc les éléments clés d'une pratique d'évaluation. (Scallon, 2004). Dans le développement et la

progression de compétences complexes, le partage des informations entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant doit s'exercer en tout temps. Comme le souligne Tardif (2006a), cet échange doit aussi dépasser le cadre du cours et devenir accessible à partir de preuves partagées à l'aide d'un cadre de gestion du développement des compétences tout au long de la formation et du développement des compétences.

La situation d'évaluation d'une compétence « [...] au terme d'un programme de formation doit être perçue comme l'aboutissement d'une longue suite d'événements dont les enseignantes et les enseignants ont été témoins » (Scallon, 2004, p. 15). L'évaluation fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage et du développement des compétences. En ce sens, la PEA du Cégep du Vieux Montréal (2003) soutient que,

La fonction de l'évaluation est de soutenir l'apprentissage et de fournir des informations sur l'état du développement d'une ou de plusieurs compétences. Ces informations servent à soutenir l'élève dans sa progression vers la compétence et à certifier l'acquisition de cette compétence à la fin du cours. L'évaluation doit fournir à l'élève la possibilité de porter un regard évaluatif sur ses propres démarches et à l'enseignant des données d'observation lui permettant de suivre le développement des compétences et de rendre compte du cheminement de l'élève (p. 6).

Ces traces doivent demeurer tangibles et accessibles lorsque la compétence s'échelonne sur plusieurs sessions. Pour faire face à l'évaluation et à la nécessité de conserver les travaux de l'élève, tout en répondant à la PEA du Cégep, le portfolio d'apprentissages apparaît comme un outil de gestion des apprentissages qui permet de rendre compte du cheminement de l'élève et de conserver les traces des apprentissages.

4. LE PORTFOLIO : UN OUTIL POUR MIEUX DOCUMENTER

L'évaluation des compétences nécessite de recueillir des traces des apprentissages et de l'évolution de la compétence de l'élève sur une longue

période. Le portfolio peut-il devenir un outil qui permet de recueillir les traces et les preuves de progression de l'élève ?

4.1 Le portfolio

Au sujet du portfolio, les principaux auteurs qui ont capté notre attention en lien avec le portfolio d'apprentissage sont Bousquet (2006), Gervais (2010), Scallon (2004) et Tardif (2006*a*). Le portfolio a longtemps été lié au milieu professionnel des arts afin de mettre en relief les productions des artistes. Dans le domaine de l'éducation, on a porté un intérêt au portfolio pour pallier les nouvelles réalités éducatives. Comme le souligne Scallon (2004), c'est principalement au Royaume-Uni, en 1984, qu'un bulletin scolaire se rapprochant d'un portfolio qui atteste la réussite de l'élève a vu le jour. Le portfolio a été utilisé sans restriction dans plusieurs ordres d'enseignement, depuis les années 90. Les écrits ont été nombreux et l'usage du portfolio s'est répandu du primaire à l'université en prenant diverses trajectoires. Pour Goupil et Lusignan (2006), il semble que le contexte des programmes de formation de l'école québécoise favorise l'utilisation du portfolio en raison du développement et de l'évaluation des compétences. Concrètement au Québec, dans le contexte de la réforme de l'éducation dans les années 2000, les enseignantes et les enseignants se sont intéressés et ont eu recours au portfolio comme outil visant à parer à l'évaluation traditionnelle tout en soutenant les apprentissages et l'évaluation des compétences des programmes au collégial.

Le portfolio a gagné en popularité et comme le témoigne Tardif (2006*a*), dans le contexte de l'évaluation, le portfolio est sans contredit l'outil le plus pertinent qui permet d'étayer l'évaluation d'une compétence complexe. De plus, il permet de documenter et de porter un jugement sur le développement des compétences d'un élève. Il devient donc un témoin de l'évolution de la compétence.

Bien qu'il existe plusieurs définitions, le portfolio, selon Naccache, Samson et Jouquan (2006, dans Bélanger et Legault, 2007) prend la forme

« d'une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant, qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage » (p. 1).

Cette définition met en évidence, entre autres, que le portfolio exige une implication de la part de l'élève tout en favorisant l'introspection. Bousquet (2006) ajoute, pour sa part, que le portfolio est un outil qui favorise l'activité « métacognitive qui amène l'étudiant à bien se connaître, à s'autoévaluer et à s'engager dans ses études » (p. 3). Le tableau 3 regroupe les principaux types de portfolio que l'on retrouve dans les écrits. Le MELS (Gouvernement du Québec, 2002) présente une typologie qui regroupe les portfolios d'apprentissage, de présentation et d'évaluation. Pour chacun de ces types de portfolio, les descriptions, les buts, les personnes et les façons de faire sont résumés. Nous pouvons retenir trois types de portfolio qui se retrouvent le plus souvent dans les écrits présentés dans le tableau suivant.

Dans la lignée du tableau présenté par le (Gouvernement du Québec, 2002), plusieurs auteurs ont aussi défini ces trois types de portfolio.

Michaud (2010) aborde également la notion de progrès, de buts et de défis pour l'élève. Plus précisément, il définit le portfolio d'apprentissage comme,

une collection organisée qui montre le travail, le cheminement et les progrès accomplis par l'auteur. Il lui permet à travers l'analyse réflexive, l'auto-évaluation, de comprendre ses points d'appui et les efforts à réaliser pour atteindre ses buts et ses défis. Il lui appartient et est un moyen de communication avec l'enseignant et les parents (p. 71).

Tableau 3
Synthèse des trois types de portfolio

	Description	Buts	Personnes concernées	Façon de faire
Portfolio d'apprentissage	Collection de travaux de l'élève faisant foi de ses progrès sur une période donnée	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Suivre le cheminement de l'élève ➤ Mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'élève ➤ Apprendre à l'élève à s'autoévaluer ➤ Aider l'élève à prendre conscience de ses apprentissages 	Élève Enseignant Parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choisir les productions ➤ Ajouter des commentaires et des réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Reconnaître les améliorations possibles ➤ Se fixer des buts ➤ Présenter la collection à l'enseignant et aux parents
Portfolio de présentation	Collection des meilleures productions d'un élève	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apprendre à l'élève à s'autoévaluer ➤ Aider l'élève à parler de ses apprentissages 	Élève Autres élèves Enseignant Établissements d'enseignement supérieur Employeurs futurs Parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choisir les meilleures productions ➤ Ajouter des commentaires et des réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Choisir le public cible ➤ Présenter le dossier
Portfolio d'évaluation	Choix de productions accompagnées de commentaires	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire la preuve de l'atteinte du niveau de développement d'une compétence ou de plusieurs compétences 	Enseignant Commission scolaire MELS Élève Parents	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choisir les productions ➤ Ajouter des commentaires et des réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Interpréter et porter un jugement ➤ Communiquer le jugement

Adapté du MELS (Gouvernement du Québec, 2002)

Nous retenons de ces définitions que le portfolio exige de l'élève d'être impliqué activement, de réfléchir, d'identifier les éléments significatifs de ses apprentissages à travers les compétences puis de développer son autonomie. Il permet également d'être témoin du cheminement de sa progression en mettant en relief ses apprentissages sur une période de temps.

Dans les différents ouvrages consultés, nous avons constaté une terminologie très variée pour traiter du portfolio. Plusieurs auteurs l'ont défini en le nommant des façons suivantes : le « dossier progressif », défini par Bélair (1999), le « dossier d'apprentissage », ainsi nommé par Simon et Forgette-Giroux (1998), ainsi que le « portefeuille de compétences », de Jorro (2000). Il n'existe pas de modèle unique ; plusieurs portfolios sont proposés et peuvent même être combinés pour atteindre des buts variés. Ces auteurs distinguent les vocations du portfolio : tel que le portfolio d'apprentissages, ou dossier d'apprentissage, le portfolio d'évaluation, le portfolio de présentation, le dossier de progression, et le dossier de réussites, etc.

Voici comment les principaux auteurs que nous avons consultés définissent le dossier d'apprentissage. Scallon (2004) définit le dossier d'apprentissage. Il le définit comme étant « une collection de départ de tous les travaux réalisés par les élèves, accompagnés de commentaires réflexifs ; la collection se construit au fur et à mesure que l'élève réalise des activités » (p. 294). Le portfolio d'apprentissage selon Bousquet (2006), est « aussi appelé portfolio de progression, il permet de suivre le cheminement de l'étudiante et l'étudiant, de l'aider à prendre conscience de ses apprentissages, d'apprendre à s'auto-évaluer » (p. 4). Dans cette définition l'auteure aborde la notion de réflexion de Scallon (2004) et ajoute aussi l'aspect de progression. Cette définition permet d'établir un lien avec celle de Durand et Chouinard (2006) qui définissent le portfolio d'apprentissage comme une « collection significative et intégrée de travaux réalisés par l'élève au cours des situations d'apprentissage dans un ou plusieurs domaines. Ces travaux [...] témoignent des réflexions de l'élève, de sa participation et des jugements qui ont été portés » (p. 213). Ce type de portfolio

témoigne d'un aspect important, car il traite des progrès de l'élève en s'appuyant sur une démarche complète.

Le dossier de présentation ou le portfolio de présentation est aussi une collection de travaux choisis. Toutefois, le but de ce dossier, pour Scallon (2004), est d'amener l'élève à raconter un épisode particulier de son apprentissage. « L'élève peut choisir les meilleurs travaux qu'il a réalisés à un moment précis. Il peut aussi décrire sa progression au regard d'une compétence » (p. 294). Pour Farr et Tone (1998), le portfolio de présentation il démontre essentiellement les meilleurs travaux qui sont les « preuves de sa compétence » (p. 3). Bousquet (2006) pour sa part, rejoint aussi l'aspect de meilleures réalisations, mais ajoute la notion de regard critique sur son travail. Dans ce cas-ci, le portfolio « s'inscrit dans une démarche de connaissance de soi » (p. 4) tout en permettant à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses.

Farr et Tone (1998), proposent une définition du portfolio d'évaluation comme étant un portfolio qui « sert à dresser un bilan des apprentissages à la fin d'une année » (p. 4). Cette définition du portfolio qui fait ressortir la notion de bilan est reprise par Scallon (2004) lorsqu'il propose sa définition du dossier d'évaluation comme étant « la sélection par l'élève de ses meilleurs travaux, ou une sélection qui lui est imposée, à l'approche de la fin d'une période de formation » (p. 294). Bousquet (2006) aborde aussi la notion de temps et explique que le portfolio d'évaluation « sert à démontrer la ou les compétences atteintes dans un programme ou exigées à l'entrée d'un programme. L'apprenant sait dès le départ qui évalue ses documents et sur quoi il est évalué » (p. 4).

Tel que présenté dans le tableau 3 à la page 54 et selon les différents chercheurs, il est difficile de parler d'un consensus entourant la terminologie des définitions et des types de portfolio.

Certains chercheurs parlent du dossier d'apprentissage plutôt que du portfolio. Selon le point de vue de Tardif (2006a), la terminologie « dossier d'apprentissage » est plus favorable à celle de portfolio. Il affirme que le dossier

d'apprentissage est l'expression utilisée qui témoigne le mieux l'idée de l'évaluation des compétences. Il distingue deux types de dossiers d'apprentissage, soit le dossier de progression et le dossier de réussites, dont le terme dossier progressif a déjà été utilisé en amont à la réforme et par Bélair (1999). En ce qui concerne le dossier de progression dans le cadre de l'évaluation d'une compétence, il « fournit toutes les données nécessaires pour déterminer des degrés de maîtrise » (Tardif, 2006a, p. 282). Pour ce qui est du dossier de réussites, « il vise à rendre compte du niveau de développement des compétences » (*Ibid.*, p. 282).

Un dossier de progression démontre donc l'évolution de l'élève. Tardif (2006a) précise que dans « le dossier de progression, les élèves insèrent les documents qui démontrent leur trajectoire de développement en accordant une attention particulière à ceux qui témoignent de l'évolution de leurs apprentissages » (p. 270). Dans le cas des programmes par compétences qui s'échelonnent sur plusieurs sessions, cela peut correspondre aux besoins d'évaluer leur niveau de développement des apprentissages.

Comme l'énoncent plusieurs chercheurs, le portfolio peut être réalisé à partir de différents supports tels que le support papier, le support numérique ou sous forme de support hybride. Selon Bousquet (2006), le portfolio électronique offre plusieurs avantages par rapport aux deux autres supports. Il est considéré comme malléable, facilement et rapidement modifiable ; il peut être consulté en partie ou en totalité, selon les accès déterminés par l'élève. Cependant, Durand et Chouinard (2006) insistent sur la nécessité de prendre en compte l'accès à un ordinateur, à un numériseur, à une plate-forme soutenant l'outil qui peut contenir une grande quantité d'informations. Selon Bousquet (2006), il peut également engendrer des inconvénients. Il devient donc essentiel d'être confortable avec l'environnement informatique, d'avoir un réseau informatique fiable et de limiter l'accès aux informations des élèves afin de protéger les informations privées des élèves. Pour Goupil et Lusignan (2006), avant de faire le choix du portfolio

numérique, il est préférable de consulter des experts, des conseillers pédagogiques ou des enseignantes et des enseignants qui ont vécu l'expérience.

Malgré tout, par sa forme, le portfolio électronique permet d'offrir une polyvalence et une grande flexibilité :

[...] on peut retenir des sections « Compétences » et « Présentations » de ce portfolio électronique l'obligation pour les étudiants de rendre compte régulièrement de leur trajectoire de développement, de démontrer leurs apprentissages et leur progression à partir de travaux sélectionnés à cet effet et d'autoévaluer leur évolution en explicitant leurs forces et leurs faiblesses. Lorsque des élèves et des étudiants remplissent cette obligation, ils élaborent des dossiers de progression qui fournissent les bases d'une évaluation rigoureuse et judicieuse de leurs compétences, notamment en vue de la détermination de degrés de maîtrise par rapport aux ressources (Tardif, 2006a, p. 271).

Le portfolio devient d'autant plus utile quand l'évaluation de l'élève s'étale sur plusieurs sessions et que plusieurs enseignantes et enseignants certifient l'atteinte partielle ou complète de la compétence. Le portfolio d'apprentissage constitue donc un outil, un guide dans le cheminement des élèves un repère dans le temps.

4.2 Les buts du portfolio

Le portfolio a pour objectif d'impliquer l'élève à divers niveaux, l'élève tout en lui permettant d'être témoin de l'évolution de ses apprentissages en développant son autonomie. Le portfolio permet de situer l'élève dans sa progression vers l'atteinte des compétences du programme. Selon Bousquet (2006), le portfolio peut permettre de développer les capacités métacognitives, d'augmenter la motivation et de donner lieu à une évaluation sur un ensemble de travaux.

Scallon (2004) ajoute que le portfolio peut prendre différentes formes selon les buts à atteindre. Il portfolio peut « servir pour certifier les apprentissages d'un élève ou pour soutenir sa progression au cours des apprentissages » (p. 288).

Pour sa part, Tardif (2006a) précise que les portfolios peuvent aussi « servir à la reconnaissance des acquis, à la certification des compétences [...] et la démonstration de productions et de capacités professionnelles » (p. 249). Selon Tardif (2006a), les écrits proposent de faire l'usage d'un portfolio pour répondre à l'un des trois buts suivants :

1. Documenter une progression ou un développement ;
2. Illustrer des compétences ou un degré d'expertise dans un domaine ou dans plusieurs domaines ;
3. Fournir les preuves d'un état de développement.

Un parallèle peut être fait entre les buts poursuivis du portfolio et les types de portfolio. Ces trois buts rejoignent donc les types de portfolio présentés au tableau 3 à la page 54. Le premier but rejoint le dossier d'apprentissage ; le second but rejoint le portfolio de présentation et le troisième but se rapproche des objectifs visés par le portfolio d'évaluation. Nous allons donc nous appuyer sur un type de portfolio d'apprentissage qui démontre, comme le souligne Goupil et Lusignan (2006), les apprentissages de l'élève sur une longue période de temps qui témoigne de ses progrès à travers des tâches dans une situation donnée. Le portfolio est un instrument qui permet de soutenir tout en fournissant des preuves de son déploiement. Notre attention sera portée vers le portfolio d'apprentissage en format électronique ou papier.

Le but du portfolio d'apprentissage, selon Durand et Chouinard (2006), est de faire état de la progression et d'évaluer le développement des compétences de l'élève en sélectionnant des travaux qui montrent une démarche complète. De plus, le portfolio d'apprentissage permet également de compiler des commentaires de l'élève, des enseignantes ou, des enseignants et des pairs. L'élève choisit des travaux qui démontrent son niveau de développement de la ou des compétences et procède à une sélection de preuves qui l'amènent à faire une autoévaluation. Il peut témoigner de ses difficultés et faire une analyse de ses progrès. L'enseignante ou l'enseignant peut porter un regard critique et guider l'élève et le soutenir dans l'atteinte de la ou des compétences.

4.3 Les éléments à prendre en compte

Pour constituer un portfolio, Tardif (2006a) suggère de considérer cinq éléments. Ces éléments orientent les objectifs et guident les décisions rattachées aux développements du portfolio. Les cinq éléments proposés par Tardif (2006a) sont inspirés de Gronlund et Cameron (2004) tout en étant un peu différents :

1. Déterminer les buts ;
2. Délimiter le nombre d'entrées ;
3. Établir des balises pour la sélection et l'autoévaluation des preuves ;
4. Assurer la « vie régulière » des dossiers d'apprentissage ;
5. Prévoir les modalités d'évaluation.

Le premier élément déterminer les buts, nécessite une réflexion de la part de l'enseignante et de l'enseignant en lien avec les buts visés par l'usage du portfolio. Pour Tardif (2006a), dans le cadre de l'évaluation des compétences, l'un des buts du dossier d'apprentissage consiste à documenter la construction progressive de la trajectoire de développement de chacune des compétences. Le dossier de progression de Tardif (2006a) comprend des preuves des ressources mobilisées et combinées et doit fournir l'ensemble des données essentielles pour définir le degré de maîtrise. Toujours selon Tardif (2006a) le dossier de progression devrait témoigner et informer des nouveaux apprentissages que l'élève réalise sur une longue période de temps.

Délimiter le nombre d'entrées de preuves déposées représente, pour Tardif (2006a), d'en réduire le nombre et de se concentrer sur celles qui sont liées à chaque compétence. Il précise également que pour chaque compétence, nous pouvons retrouver quatre sections : l'autoévaluation de la progression, les preuves sélectionnées pour prouver les apprentissages, la détermination des ressources mobilisées, et les apprentissages qui doivent être considérés pour passer à la prochaine étape de développement.

Le troisième élément vise à établir des balises pour la sélection et l'autoévaluation des preuves. En ce qui concerne la sélection des preuves, les enseignantes et les enseignants doivent donc élaborer des critères permettant d'encadrer la sélection. De plus, l'autoévaluation exige pour sa part de définir les caractéristiques qui permettent de juger de son niveau de développement d'une étape antérieure et actuelle de ses compétences.

Le quatrième élément, concerne la « vie régulière » des portfolios. Quelque que soit le type de portfolio, dans la littérature, on parle de l'importance de bien mettre en place l'ensemble des modalités pour assurer sa pérennité. Il faut prévoir du temps à la constitution du portfolio pour permettre aux élèves de s'investir dans la sélection de preuves, dans l'autoévaluation, dans l'organisation des différentes sections et dans le suivi de la progression. Ces outils exigent d'y consacrer du temps en classe et hors classe pour construire les sections et pour prévoir des rencontres entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant afin de discuter du contenu du dossier qui témoigne du développement des compétences. Selon Tardif (2006a), « que ce soit un dossier de progression ou un dossier de réussites, les formateurs doivent prévoir le nombre d'entretiens qu'ils tiendront [...], la durée de ces entretiens ainsi que le degré de préparation exigé de la part des élèves » (p. 287). Sur une longue période, sans une planification de ces étapes, l'existence du portfolio peut se fragiliser.

Le cinquième élément concerne les modalités d'évaluation ainsi que la pondération qui sera accordée aux preuves du développement des compétences. Pour les programmes par compétences, il est de mise de « préciser comment seront évalués les apprentissages à partir de preuves sélectionnées et à partir de l'autoévaluation des élèves et étudiants » (Tardif, 2006a, p. 287). Ces preuves de la progression permettent d'éclairer le jugement des enseignantes et des enseignants et doivent représenter la réalité le plus fidèlement que possible.

4.4 Les composantes du portfolio

Selon le type de portfolio et les finalités, l'outil peut offrir de nombreuses possibilités. Il ne faut pas écarter les buts poursuivis avant de déterminer les composantes du portfolio. Afin de bien s'y retrouver, le portfolio peut être construit selon une structure et une organisation déterminées. Le portfolio, selon Goupil et Lusignan (2006), peut contenir diverses sections telles que la page titre, une table des matières, une fiche qui présente l'élève, une présentation des compétences visées, un regroupement de plusieurs travaux dans diverses situations d'apprentissage accompagnés de fiches qui permettent à l'élève de réguler et de faire de l'autoévaluation, une analyse globale de ses réalisations afin de porter un jugement global sur sa progression et sur le développement des compétences; des commentaires de l'élève, de ses pairs et de l'enseignante ou de l'enseignant. Il peut aussi contenir une section pour réfléchir aux objectifs à se fixer et aux défis à atteindre et une autre, réservée à l'évaluation du portfolio.

Selon cette proposition, plusieurs variantes peuvent être possibles. D'après les principaux auteurs consultés, Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), Durand et Chouinard (2006), ainsi que Goupil et Lusignan (2006), le portfolio doit être construit autour des composantes suivantes :

1. Page couverture.
2. Table des matières.
3. Travaux à inclure selon les matières.
4. Commentaires et réflexions.

En plus de ces composantes de base proposées par Durand et Chouinard (2006), que nous détaillerons plus bas, la recension des écrits révèlent que d'autres composantes peuvent aussi constituer le portfolio.

4.4.1 La page couverture du portfolio

La page couverture selon Durand et Chouinard (2006) contient les informations de base sur l'élève ; elle peut être personnalisée en y ajoutant une œuvre, des photos ou une mise en page particulière.

4.4.2 La table des matières

La table des matières facilite la consultation du contenu et dévoile les documents qui composent le portfolio. Lors du dépôt des documents, ils peuvent être datés afin qu'une autre enseignante ou qu'un autre enseignant connaisse le moment de la réalisation du travail. Il est aussi recommandé par Durand et Chouinard (2006) de paginer l'ensemble de la démarche, de bien identifier les différentes sections par des codes de couleurs, textures, pictogrammes. Il est aussi suggéré d'inclure des pages de titre pour chacune des sections ou matières.

4.4.3 Les travaux à inclure selon les matières

En ce qui concerne les travaux à inclure selon les matières, Durand et Chouinard (2006) proposent que le portfolio, par le choix des pièces à inclure, démontre le progrès, des indices de ses stratégies métacognitives pour arriver à réaliser les tâches exigées selon les objectifs fixés au départ. Selon la matière, des versions préliminaires et définitives peuvent s'y retrouver, des commentaires, des notes écrites par l'enseignante ou par l'enseignant et par l'élève.

4.4.4 Les commentaires et les réflexions

En lien avec le quatrième élément, le portfolio se construit à partir de réflexions émises par l'élève à travers son cheminement. Il y aura aussi des commentaires sur le progrès et sur la motivation de l'élève. En d'autres termes, que « ces éléments soient sur support papier, audio, vidéo ou qu'ils soient numérisés, ils illustrent la progression de l'élève dans sa démarche d'apprentissage » (Durand et Chouinard, 2006, p. 223).

Lorsque le portfolio est constitué de composantes pour soutenir la progression, il peut prendre la forme d'un portfolio au contenu plus large. Simon et Forgette-Giroux (1998) proposent d'inclure quatre catégories selon lesquelles, l'élève peut être amené à inclure des preuves de ses habiletés cognitives, les valeurs et attitudes, le comportement, et ses progrès. Toujours dans l'optique de voir la progression de l'élève, le portfolio selon Durand et Chouinard (2006), peut aussi inclure une section qui représente les défis de l'élève, les raisons de ses choix. Nous pouvons retrouver également des grilles pour l'autoévaluation et la coévaluation, des échelles descriptives globales ou analytiques, des grilles d'évaluation de comportements et d'attitudes, des photos, des commentaires de l'élève et de l'enseignante et de l'enseignant.

Enfin, comme le témoigne Bélanger (2010), le portfolio il informe l'enseignante et l'enseignant sur la progression de l'élève dans son cheminement. Il suppose d'inclure et de conserver des traces de ses apprentissages selon les différents contextes à travers des réflexions ponctuées à divers moments.

4.5 Les types de questions

Le portfolio doit amener l'élève à se questionner, à s'autoévaluer à développer sa pratique réflexive et rendre sa réflexion plus explicite tout en examinant ses actions. Dans la littérature, selon Gervais (2009) nous pouvons retrouver un vocabulaire varié pour exprimer la réflexion telle que : la pensée réflexive, l'autoévaluation, la régulation, la réflexivité, l'analyse réflexive, et la métacognition.

Cette introspection peut être guidée par des questions dans le cadre d'une autoévaluation. Kusnick et Finley (1993, dans Louis 2004) définissent l'autoévaluation comme la réflexion et l'évaluation que fait l'élève sur son apprentissage et sur le processus qu'il met en action durant cet apprentissage. L'autoévaluation, donne lieu à une connaissance de l'élève sur sa façon de retenir, de comprendre et d'apprendre tout en favorisant l'engagement. Goupil et Lusignan (2006) ajoutent que « l'autoévaluation est essentielle au développement

des compétences, car elle favorise la réflexion à la fois cognitive et métacognitive » (p. 27).

Correa Molina et Gervais (2008), parlent de la réflexion comme « un retour de la pensée sur elle-même dans le but d'examiner plus en profondeur une idée, une situation, un problème » (p. 6). La réflexion est un « ingrédient incontournable du portfolio » (*Ibid.*, 2008, p. 1). L'élève doit apprendre à s'autoévaluer, à choisir des preuves de sa progression, à porter un jugement et à réfléchir sur les actions de régulation nécessaires.

Notons que pour Barbeau, Montini et Roy (1997), la métacognition réfère aux stratégies cognitives qu'un élève utilise, à la connaissance qu'il a de lui-même sur sa façon de fonctionner, d'apprendre et de penser. La métacognition amène l'élève à faire une introspection.

Les questions métacognitives et réflexives dans le portfolio peuvent être orientées vers des visées diversifiées. Selon Lacourse et Hensler (2008), la réflexion peut se faire en trois temps. D'abord, il y a l'autoanalyse, c'est-à-dire un questionnement sur soi, sur ce que l'élève a fait, des questions qui l'aident à se positionner sur ce qui attire son attention. Puis, l'autodiagnostic, qui réfère à la perception de l'élève, à son interprétation au regard de ses apprentissages en lien avec les compétences. Enfin, l'autorégulation qui réfère à l'ajustement, ce que l'élève doit faire pour s'améliorer.

Beauchamp (2006, dans Correa Molina et Gervais 2008) présente les avantages de la réflexion. Elle aide à penser différemment et plus clairement ; elle aide à justifier ses choix et à régulariser ses actions ou décisions. La réflexion aide également à examiner ses apprentissages, à s'améliorer lors d'une tâche et à cheminer en tant qu'élève. La réflexion permet aussi d'identifier les difficultés et les progrès en fonction des buts à atteindre avant, pendant et après les apprentissages.

Les questions métacognitives et réflexives peuvent être construites pour aider l'élève à réfléchir sur ce qu'il a fait et appris. Pour Goupil et Lusignan (2006), « il revient à l'enseignant de former les élèves à l'autoévaluation, en mettant en place des dispositifs leur permettant d'exercer leur réflexion critique » (p. 27). Les questions aident à porter un regard sur ses qualités et compétences, permettent de dresser une forme de bilan sur les situations d'apprentissages et évaluatives. La réflexion peut être centrée sur les forces et faiblesses et peut aussi aider dans la recherche de solutions. Bélisle (2009) ajoute que la démarche de réflexion doit permettre de mettre en relief un certain contrôle de ses apprentissages et de son développement en déterminant les buts et en précisant les moyens pour les atteindre.

De plus, Louis (2004) explique qu'en situation d'apprentissage, le terme « régulation » est une activité métacognitive mise en branle par l'individu dans la construction du savoir. La régulation permet à l'élève, à partir de ses connaissances antérieures, de se fixer des buts pour atteindre les objectifs, de porter un jugement et de prendre des décisions en lien avec des actions de régulation.

À la réflexion de l'élève peuvent s'ajouter les notions de rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant et de la coévaluation. La rétroaction est définie, par Butler et Winne (1995), comme une information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer d'autres informations contenues dans sa mémoire. La rétroaction de l'enseignante et de l'enseignant à un travail, définit l'avancée de l'élève dans son parcours d'apprentissage. Il peut guider l'élève à faire le point sur ses connaissances et lui indiquer les pistes d'amélioration. Pour Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), « la co-évaluation est un processus suivant lequel l'enseignant et l'élève confrontent leur point de vue sur une production de l'élève, ou suivant lequel les élèves, entre eux, donnent leur point de vue sur les productions des autres » (p. 16-17). La coévaluation peut se faire entre l'élève et l'enseignante et l'enseignant et entre les élèves du groupe. Cette réflexion entre les pairs offre l'avantage d'impliquer les élèves d'un groupe,

et d'échanger et de partager sur les stratégies utilisées lors de la réalisation de la tâche et d'approfondir la compréhension des élèves par la matière vue en classe.

Finalement, le portfolio à travers les différents types de questions prend la forme d'un outil qui guide sur les plans cognitif et métacognitif et qui permet à l'élève d'intérioriser et de réajuster ses apprentissages et de soutenir sa réflexion sur sa progression sur une période de temps.

4.6 L'évaluation de la progression de l'élève

Parmi les auteurs consultés qui ont traité de l'évaluation de la progression, des grilles d'évaluation, de la gestion, des avantages et limites du portfolio et que nous retenons sont : Durand et Chouinard (2006), Jouquan (2009), Lavoie et Giroux (2009), Goupil et Lusignan (2006), Leroux (2010), Scallon (2004) et Tardif (2006). Le portfolio permet de porter un jugement éclairé sur la progression de l'élève en lien avec ses apprentissages en incluant diverses pièces qui démontrent cette évolution. Le portfolio peut regrouper, pour être un témoin de la progression, des pièces « allant de la non-réussite à la réussite, des brouillons aux produits terminaux » (Scallon, 2004, p. 303). Le portfolio favorise l'évaluation de la progression de l'élève en donnant une perspective globale de son progrès sur une période donnée. D'après Tardif (2006a), le portfolio est « une forme de « média » de première importance dans les interactions entre l'élève et le formateur lorsque ces derniers sont axés sur les apprentissages, la progression ou l'évolution » (p. 253). Leroux (2010) ajoute que le portfolio permet d'évaluer le niveau de compétence pendant et à la fin des apprentissages permettant de rendre compte de la progression de l'élève à des moments différents tout en favorisant sa capacité d'autoévaluation.

Le portfolio d'apprentissage, selon Durand et Chouinard (2006), contribue à la formation de l'élève en le rendant responsable de ses apprentissages. De plus, le portfolio d'apprentissage permet à l'élève de développer sa capacité à faire des choix en sélectionnant ses différents travaux pour l'ensemble du portfolio et permet aussi de développer sa capacité à s'autoévaluer et à réfléchir sur sa

progression. Dans le même sens, Tardif (2006a), ajoute qu'une attention doit être portée « au rôle que doivent assumer les élèves dans la constitution de leur portfolio, notamment celui d'autoévaluer leur progression d'une manière régulière » (p. 248).

Les différentes stratégies pour permettre de démontrer la progression reposent, entre autres, sur les grilles d'autoévaluation qui favorise la réflexion. Selon Scallon (2004), l'autoévaluation peut se faire au moyen, de fiches, de questionnaires et d'entrevues. Jouquan (2009) expose que les grilles d'autoévaluation peuvent être rédigées pour porter un regard sur le processus d'apprentissage ou sur le produit qui est le résultat de l'apprentissage. Toutefois, l'autoévaluation, selon Lavoie et Giroux (2009), doit se faire tout au long du processus et démontrer le portrait de la situation à l'aide, entre autres, des grilles d'évaluation d'appréciation à échelles descriptives. Ces grilles doivent mettre en relief la progression, les difficultés éprouvées et les actions qui devront être entreprises.

4.7 Les grilles d'évaluation

Différentes approches sont utilisées en ce qui concerne l'évaluation des portfolios. Selon Goupil et Lusignan (2006), les grilles d'évaluation critériées peuvent porter sur la représentativité du niveau de compétence en lien avec les travaux déposés ; d'autres se penchent sur l'organisation du portfolio pour baser leur évaluation et, d'autres décrivent l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Pour Tardif (2006a), la plus grande difficulté en lien avec le portfolio est la détermination des critères d'évaluation. Selon Scallon (2004), le portfolio peut être soumis à une évaluation à l'aide d'outils de jugement prenant en compte principalement la capacité de l'élève à s'autoévaluer à l'aide d'une échelle descriptive globale d'appréciation. Pour Tardif (2006a), le développement des compétences fait l'objet d'évaluation à partir de preuves sélectionnées et des autoévaluations réalisées par les élèves.

4.8 La gestion du portfolio dans le cadre de la formation

L'implantation d'un portfolio exige, de la part des enseignantes et des enseignants, une certaine implication et du temps pour instaurer l'outil et le maintenir stimulant pour garder l'intérêt des élèves. Un portfolio qui s'échelonne sur plusieurs années, implique une collaboration entre les différentes enseignantes et enseignants d'un même département. Le soutien est essentiel aux élèves et doit se faire dès les premières étapes. De plus, la gestion du portfolio suppose, selon Tardif (2006a), d'apporter de l'aide aux élèves afin de développer leur capacité à l'autoévaluation. La gestion du portfolio peut aussi exiger, de la part des enseignantes et des enseignants, des rencontres pour apprécier la progression des compétences ; de faire des commentaires dans le portfolio et de prévoir du temps pour la mise à jour du suivi et la réflexion nécessaire à l'autoévaluation.

4.9 Les avantages et les limites du portfolio

Afin d'observer la progression des élèves, le portfolio est vite devenu l'outil qui démontre les acquis en lien avec la compétence. Les bénéfices sont nombreux lorsque l'on utilise un portfolio. Selon Gronlund et Cameron (2004, dans Tardif 2006a), ainsi que plusieurs autres auteurs dont Doré, Michaud et Mukarugagi (2002), Durand et Chouinard (2006) et Farr et Tone (1998), exposent plusieurs avantages liés à l'usage du portfolio :

1. Le développement des compétences dans le temps peut être clairement démontré ;
2. La mise en exergue des meilleures productions des élèves et des étudiants a un effet positif sur leurs apprentissages ;
3. La comparaison des travaux actuels à des travaux antérieurs se révèle beaucoup plus motivante que la comparaison de ces travaux avec les travaux de pairs ;
4. Les habiletés d'autoévaluation se développent du fait que les élèves ou les étudiants sélectionnent leurs meilleures productions ;

5. L'apprentissage réflexif est encouragé par le fait que les élèves et les étudiants doivent commenter chaque nouvelle entrée dans leur portfolio ;
6. Les portfolios permettent de prendre en compte les différences individuelles ;
7. Les portfolios permettent d'informer clairement les élèves et les étudiants, ainsi que leurs parents et d'autres personnes concernées, quant au développement des compétences ;
8. L'utilisation du portfolio encourage la collaboration entre l'enseignant et l'élève ou le professeur et l'étudiant tout au long du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation.

Cependant, des limites peuvent contraindre le bon fonctionnement et l'implantation du portfolio. Quelques-unes des limites qui peuvent surgir sont énoncées par Goupil et Lusignan (2006) et leur liste n'est probablement pas exhaustive, ils en existent certes d'autres. D'abord, « diverses contraintes liées au matériel, à la communication et au temps influent sur le déroulement de l'entretien d'évaluation » (p. 51). Le portfolio demande un entretien régulier de la part de l'élève et un engagement sur une longue période. De plus, le portfolio doit être organisé de manière à s'y retrouver rapidement. De plus, une limite dont soulève Scallon (2004) c'est la difficulté de formuler des critères d'évaluation et de concevoir des instruments qui permettent de rendre compte de la progression de l'élève. Aussi, il devient difficile de déterminer le nombre de pièces qui seront incluses dans le portfolio. Le portfolio ne peut régler tous les problèmes en lien avec l'évaluation des compétences, mais il « permet à l'enseignante et l'enseignant d'avoir en main de nombreuses informations pour se prononcer sur le développement des compétences de ses élèves » (*Ibid.*, p. 57).

4.10 Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève

Le portfolio exige un engagement important ; le rôle de l'enseignante et de l'enseignant est sans contredit de présenter le portfolio, de définir les tâches à réaliser et d'expliquer l'importance du portfolio à travers l'évaluation des compétences. Dans cette perspective, l'enseignante ou l'enseignant peut s'appuyer sur la PEA de son collègue. Pour le MEQ, il convient aussi de spécifier que

l'enseignante ou l'enseignant doit guider, orienter et être à l'écoute des élèves par un échange constant, une régulation, une rétroaction sur leurs choix, sur leurs réflexions et sur leurs capacités métacognitives (Gouvernement du Québec, 2002). Il doit, en cours de processus, laisser régulièrement du temps en classe et inviter les élèves à réaliser le portfolio. De plus, il doit mettre en place une approche qui démontre bien le développement des compétences.

4.11 La confidentialité et la protection de la vie privée

Le portfolio numérique selon le MEQ offre plusieurs avantages tels que l'accessibilité du contenu du portfolio à tout moment de la journée, en classe et à partir de son domicile (Gouvernement du Québec, 2002). Il offre aussi la possibilité de déposer des vidéos, des images numériques ; il permet de partager rapidement des réflexions et des commentaires, de faire des mises à jour rapidement et il permet l'ajout d'hyperlien. En contrepartie, tous ces avantages peuvent aussi présenter des désavantages. Lorsque le portfolio se retrouve sur une clé USB ou encore gravé sur un CD ou un DVD, la confidentialité est plus facile à gérer. Cependant, Trudel et Abran (2004, dans Goupil et Lusignan, 2006) précisent que les informations privées telles que : les photos, les commentaires de l'élève et de l'enseignante et de l'enseignant devraient être à accès limité, c'est-à-dire sécurisées à l'aide d'un code d'accès.

4.12 La synthèse des dimensions du portfolio

Les huit dimensions que nous avons retenues dans le cadre de la conception d'un portfolio d'apprentissage pour le collégial ont permis d'encadrer et structurer la réalisation du prototype de portfolio. Pour chacune des dimensions, des questions ont guidé l'élaboration des fiches et différentes parties du portfolio permettant à l'élève d'être témoin développement des compétences qui sont divisées dans plusieurs cours sur plusieurs sessions du programme en Techniques de design de présentation.

À la lumière des écrits parcourus, le tableau 4 regroupe les huit dimensions retenues soit : 1) le type de portfolio (définir un nom, préciser l'utilité du portfolio); 2) le but du portfolio; 3) les composantes du portfolio; 4) les types de questions; 5) les grilles d'évaluation; 6) la gestion du portfolio; 7) les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève et 8) la confidentialité et la protection de la vie privée. Précisons que la troisième dimension peut contenir plusieurs composantes : la page couverture, le titre, la table des matières, un espace pour la présentation de l'élève, le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant, le calendrier des tâches, la présentation des compétences visées, les travaux à inclure selon les compétences visées, les commentaires et réflexions, les grilles d'autoévaluation et les photos, les vidéos, les textes des élèves. Pour chacune des dimensions, en nous appuyant sur les écrits de plusieurs auteurs parcourus, dont Bélisle (2009), Goupil et Lusignan (2006), Tardif (2006a), Farr et Tone (1998), une question ou des questions ont été formulées afin de nous guider dans l'élaboration du portfolio.

Des expériences menées sur le terrain au collégial, entre autres, par Bousquet (2006) au Collège de Sherbrooke et par Lavoie et Giroux (2009) du Cégep Beauce-Appalaches, nous retenons qu'il est réalisable de concevoir un portfolio et que celui-ci doit être constitué de différents éléments que nous avons parcourus et recueillis à travers les écrits. Les portfolios conçus par Bousquet (2006) et Lavoie et Giroux (2009) présentent certaines dimensions qui sont similaires. Toutefois, ces enseignantes et ces enseignants du collégial demeurent muets quant aux étapes parcourues afin de concevoir le portfolio.

Par conséquent, en regroupant, en articulant les différents éléments du cadre de référence et les éléments des prototypes de Bousquet (2006) et de Lavoie et Giroux (2009), nous avons conçu un tableau qui regroupe les dimensions du portfolio. Le tableau 4 regroupe la synthèse des principales dimensions organisées entre elles qui révèlent l'architecture d'un portfolio au collégial.

Le tableau 4, illustre qu'un portfolio pour le collégial doit intégrer les différentes dimensions auxquelles sont associées des questions et des sous-

questions. De manière plus concrète, les portfolios de Bousquet (2006) et Lavoie et Giroux (2009) et les expériences menées au collégial ont permis de mettre en relation les dimensions d'un portfolio.

Tableau 4
Les dimensions d'un portfolio

Les dimensions du portfolio	Bousquet (2006)	Lavoie et Giroux (2009)
<u>Le type de portfolio</u> Quel est le type de portfolio? Comment est-il présenté (papier, numérique) ?	Portfolio d'apprentissage, de présentation, d'évaluation Version numérique	Portfolio d'apprentissage, d'évaluation Version numérique
<u>Le but du portfolio</u> Quel est le but poursuivi, le résultat attendu ?	Bilan global Synthèse des apprentissages	Un outil de consignation de la 1 ^{re} à la 6 ^e sessions, un outil d'apprentissage, de suivi et d'évaluation des compétences transversales à travers le programme
<u>Les composantes du portfolio</u> Quels sont les éléments qui composent le portfolio?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mon portfolio ○ Lettre de présentation ○ Curriculum vitae de session en session ○ Mes apprentissages ○ Mes bilans ○ Mes réflexions 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un regard sur soi ○ Portrait de la situation ○ Grille d'évaluation à échelle descriptive ○ Bilan de 1^{re} et 2^e sessions ○ Bilan de 3^e, 4^e et 5^e sessions ○ Le suivi de ma démarche ○ Analyse des portraits ○ Bilan global
<u>Les types de questions</u> Quels types de question sont formulées et à quel moment?	Questions métacognitives. La réflexion a lieu deux mois après son entrée; la seconde a lieu après la première année et la dernière a lieu lors de l'activité d'intégration et concerne son passage cégep- université	Questions métacognitives. Bilan de 1 ^{re} et 2 ^e sessions Bilan de 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e sessions Le suivi de ma démarche Analyse des portraits Bilan global
<u>Les grilles d'évaluation</u> Quels sont les outils qui permettent de recueillir les traces et de porter un jugement sur le développement des compétences?	Mes bilans et parfois mes réflexions à partir d'une liste de critères	Grille d'évaluation à échelle descriptive tout au long du processus
<u>La gestion du portfolio</u> La gestion est-elle libre ou dirigée ?	Sous la responsabilité de l'élève sous la guidance de l'enseignante et de l'enseignant	Dirigé et fait par du tuteur
<u>Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève</u> Qui sont les acteurs concernés (l'enseignante et l'enseignant, l'élève, les pairs) ? Quel est le rôle de l'élève ? Quel est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ?	Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est de rappeler à l'élève de réaliser leur portfolio Au besoin une enseignante ou un enseignant peut regarder le portfolio et émettre des commentaires formatifs Le rôle de l'élève est de remplir le portfolio de session en session	L'élève et le tuteur
<u>La confidentialité et la protection de la vie privée</u> Est-ce que les informations du portfolio sont utilisées de manière à respecter la vie privée ?		

5. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE LA RECHERCHE

L'évaluation des compétences dans un programme qui morcelle les compétences dans plusieurs cours révèle le besoin de développer un outil qui permette de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève. Dans les écrits recensés, nous n'avons relevé aucun exemple concret qui présente un prototype de portfolio d'apprentissage qui permet d'évaluer l'atteinte des compétences de la formation spécifique d'un élève à travers plusieurs cours d'un programme technique au collégial. Dans ce contexte, nous formulons l'objectif spécifique suivant :

Concevoir un portfolio d'apprentissage pour documenter le développement des compétences de l'élève à travers plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre permettra de présenter et de justifier les choix méthodologiques de l'essai pour répondre à l'objectif de recherche qui vise à concevoir un portfolio d'apprentissage pour documenter le développement des compétences de l'élève à travers des cours en Techniques de design de présentation. Dans un premier temps, nous exposerons l'approche méthodologique de manière plus spécifique, soit la recherche développement. Dans un deuxième temps, les phases de la recherche sont décrites de manière successive : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation, la validation, les aspects éthiques de la recherche et l'analyse des résultats.

1. LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

L'ensemble du canevas méthodologique du présent essai s'inscrit dans une approche méthodologique qualitative qui cherche à comprendre le sens à travers la réalité des acteurs. Le type de recherche retenu dans le cadre de cet essai est la recherche développement de Loisel et Harvey (2009). Ces chercheurs affirment qu'elle « se situe principalement vers le pôle de l'action : elle a pour objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée » (p. 46). Dans l'optique d'intervenir sur une problématique, le processus de création et de développement d'objets pédagogiques mène à une innovation comme la mise en œuvre, la création de nouveaux produits, à l'aide d'une démarche précise et rigoureuse. En lien avec notre propre objectif qui se situe dans le pôle de l'action, cette perspective est tout à fait cohérente. Elle peut contribuer à changer ou à apporter des solutions à des pratiques problématiques tout comme celle vécue en Techniques de design de présentation. Rappelons-le, dans le cadre du présent essai, l'objectif premier qui

consiste à concevoir un portfolio afin de rendre compte du développement des compétences à travers des cours en Techniques de design de présentation.

Selon Van der Maren (1995, cité dans Loïselle 2001), il précise la multiplicité des buts et des enjeux de la recherche en éducation dont : les enjeux politiques qui visent la transformation des valeurs et des pratiques. S'ajoutent aussi les enjeux pragmatiques qui visent la recherche de solutions fonctionnelles. En considérant la démarche de la présente recherche, il semble pertinent qu'elle soit orientée vers un enjeu pragmatique. Nous cherchons à combler et à résoudre un problème réel d'un programme dans l'APC en cherchant des pistes de solution concrètes et pragmatiques à la question de recherche portant sur le développement des compétences en Techniques de design de présentation.

Dans le contexte de la recherche, plusieurs définitions sont proposées pour décrire la recherche développement. Selon les articles méthodologiques consultés en lien avec la recherche développement (Loïselle, 2001; Loïselle et Harvey, 2007, 2009; Van der Maren, 2003), les chercheurs établissent une distinction entre une recherche de développement et une démarche de recherche développement. Tout d'abord, Loïselle (2001) « expose que la première vise exclusivement la réalisation d'un produit, alors que la seconde s'inscrit dans une perspective qui vise aussi l'avancement des connaissances générées par ce développement » (p. 106).

Loïselle et Harvey (2007), précisent les caractéristiques de la recherche développement élaborée par Loïselle (2001), permettent de différencier la recherche développement du simple développement de produit.

Selon Loïselle et Harvey (2007), les définitions de recherche développement sont parfois orientées vers des approches foncièrement différentes. Dans certains cas, les définitions mettent en relief à travers le processus de recherche développement les connaissances scientifiques. Pour Legendre (2005), la recherche développement se définit comme étant une « [...] recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à

produire des objets ou procédés nouveaux » (p. 1147). Loisel et Harvey (2007) précisent que la recherche développement « englobe le développement d'objets matériels (matériel pédagogique, guides) et les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles) » (p. 44).

2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans le cadre du présent essai, nous avons fait le choix d'un modèle de recherche développement proposé par Loisel et Harvey (2009) lequel provient de la vision de Nonnon (1993). Le modèle de Loisel et Harvey (2009) intègre les modèles proposés par de nombreux chercheurs Cervera (1997); Contendriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, (1990); Richey et Nelson (1996); Schiffman (1995); Van der Maren (2003). Leur démarche possède des étapes précises et s'éloigne sans contredit « d'une démarche intuitive et artisanale » (Loisel et Harvey, 2009, p. 104). Cette démarche, offre un cadre selon cinq phases macroscopiques qui englobent plusieurs étapes microscopiques propres à ce type de recherche et qui peuvent être réalisées dans un contexte éducatif. Nous nous sommes donc inspirées du modèle de Loisel et Harvey (2009), présenté à la figure 1. Cette figure regroupe les cinq phases macroscopiques du modèle : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats. Ces phases sont présentées en ordre logique d'action qui se succèdent les unes aux autres. Pour chacune des phases, Loisel et Harvey (2009) proposent des actions. Dans le cadre du présent essai, un portfolio d'apprentissage a été développé en nous appuyant sur chacune des phases et des actions proposées dans ce modèle de Loisel et Harvey (2009) que nous avons adapté. Étant donné les limites du présent essai et la complexité du présent modèle, nous restreindrons nos travaux à la conception du portfolio et à la validation auprès d'expertes du collégial. Cela dit, aucune mise à l'essai ne sera effectuée avec des groupes d'élèves et d'enseignantes et d'enseignants en Techniques de design de présentation.

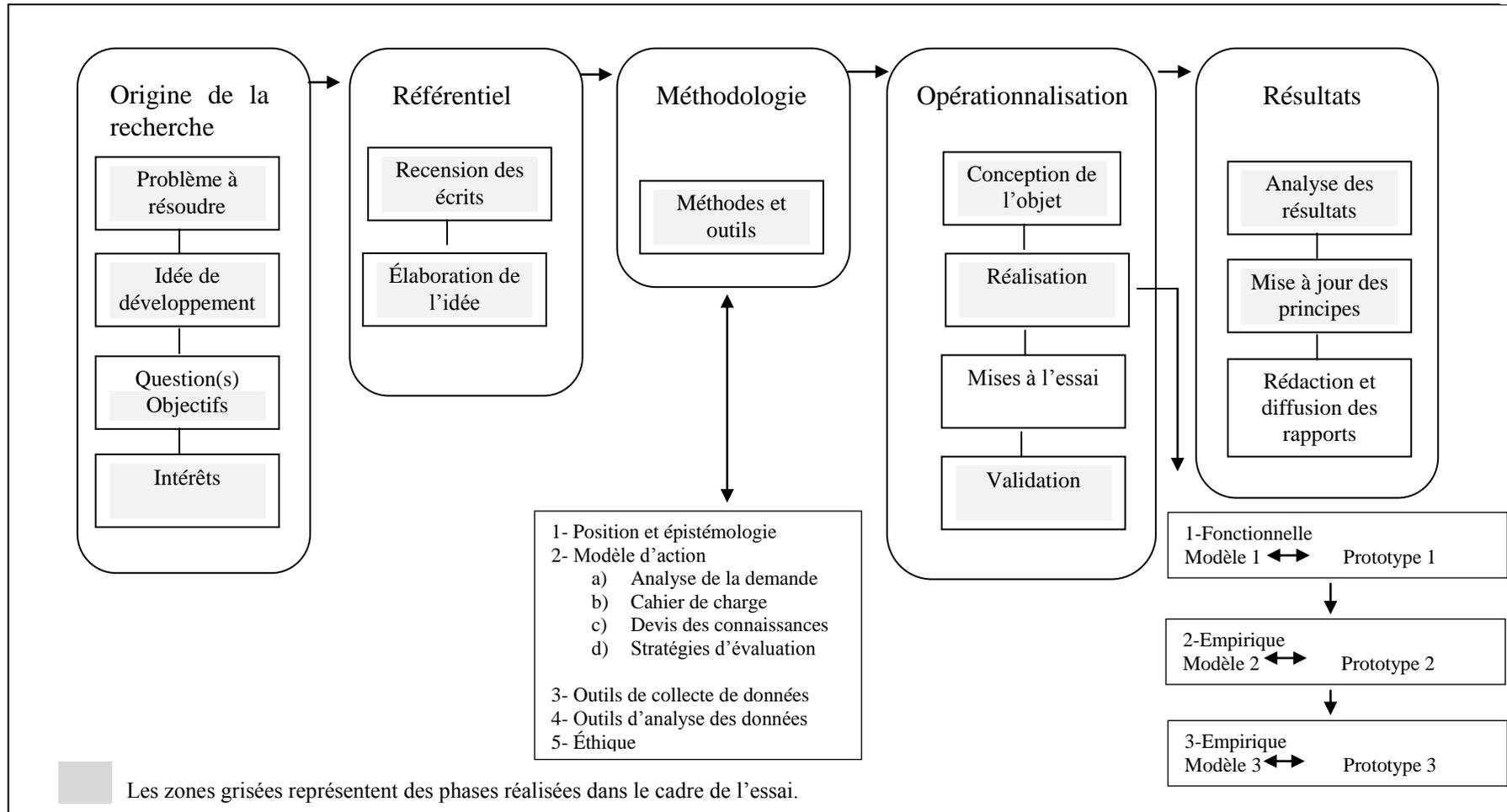


Figure 1 : Adaptation du modèle de recherche développement en éducation de Loisel et Harvey (2009)

2.1 La première phase : origine de la recherche

La première phase macroscopique de la recherche développement, selon Loisel et Harvey (2009), exige de définir et de circonscrire l'origine de la recherche. Cette première phase situe la problématique de la recherche et en explique les différentes composantes et facettes du problème. Rappelons que la présente recherche provient d'un problème qui témoigne d'une situation vécue au collégial au sujet des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants d'un programme technique. Plus particulièrement, le problème concerne la difficulté des enseignantes et des enseignants à rendre compte du développement des compétences de l'élève dans le cadre d'un programme dans lequel les compétences sont morcelées dans plusieurs cours et se déploient dans plusieurs cours et sessions du programme en Techniques de design de présentation. Dans ce contexte, l'objectif du présent essai est de concevoir un portfolio d'apprentissage pour rendre compte du développement des compétences de l'élève à l'intérieur de plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation. Notre intérêt est dirigé sur la situation vécue et nous tenterons d'y remédier en produisant du matériel pédagogique par le biais d'une recherche développement.

De manière plus concrète, dans le cadre du présent essai, nous avons pris pour exemple deux compétences de formation spécifique qui s'échelonnent sur plusieurs sessions. Nous avons choisi ces deux compétences parce qu'elles débutent à la première année du programme et qu'elles se terminent lors de la troisième année, soit la dernière année du programme technique. Le logigramme de compétences du programme (annexe B), démontrent des compétences qui s'échelonnent sur plusieurs sessions. Par exemple, la compétence 028V soit : « effectuer un montage de produits » débute à la deuxième session dans le cadre du cours *Design : stylisme* et se termine à la cinquième session dans le cadre du cours *Stylisme et accessoires*. La seconde compétence, 0291 qui est « communiquer avec les clients et les ressources professionnelles », celle-ci débute à la deuxième session, se poursuit à la troisième session dans le cadre du cours *Design : vitrine* pour ensuite se terminer à la sixième session dans le cours *Projets en entreprise*.

Comme nous en avons fait état dans la problématique, rappelons que le morcellement ou l'étalement de ces compétences à travers plusieurs cours du programme a des conséquences sur le jugement de l'enseignante et de l'enseignant lorsqu'il doit rendre compte du niveau de développement de compétence. Sur le plan de l'évaluation du développement des compétences de l'élève, il devient difficile pour l'enseignante ou l'enseignant d'avoir un portrait global du degré de maîtrise de la compétence, de son niveau de développement lorsque celle-ci se développe à l'intérieur des différents cours et différentes sessions du programme et qu'il n'a pas accès aux diverses preuves des apprentissages de l'élève. Dans ce contexte, l'élève peut difficilement identifier ce qu'il doit privilégier pour atteindre la compétence à travers le temps. Ce problème soulevé dans le cadre de la problématique du présent essai, a révélé l'absence d'outil qui permet de recueillir les traces ou les preuves des apprentissages de l'élève dans le but de rendre compte du développement des compétences de l'élève dans un programme technique du collégial. Cette problématique devient plus aigüe lorsque les compétences qui sont réparties dans plus d'un cours et plusieurs sessions en d'être sous la responsabilité d'enseignantes et d'enseignants différents.

2.2 La deuxième phase : référentiel

La seconde phase macroscopique se rapporte au référentiel sur lequel s'appuie la recherche développement. Selon Loisel et Harvey (2009), cette phase comprend la recension des écrits et l'élaboration de l'idée. Pour ces chercheurs, le référentiel demande de préciser les appuis théoriques et empiriques justifiant les décisions à prendre en vue du développement. Ainsi, la recension des écrits permet de présenter diverses considérations théoriques couvrant un ensemble de champs différents. Dans le cadre du présent essai, nous avons construit un cadre de référence composé des concepts de compétence, de l'évaluation des compétences et du portfolio. Notons qu'à partir des écrits recensés, le portfolio a été identifié comme un outil pertinent afin de recueillir les

traces et de rendre compte du développement des compétences par l'élève dans différents cours d'un programme formulé par compétences.

Pour Loisel et Harvey (2009), le référentiel de connaissances n'est pas établi de façon complète et définitive à cette phase de la recherche: son élaboration se poursuivra parallèlement au processus de développement et de mise à l'essai afin de tenir compte des orientations et des décisions du chercheur-développeur tout au long de la démarche. Comme le soutiennent ces chercheurs, à l'aide de la recension des écrits, il devient possible d'établir le référentiel et d'élaborer davantage l'idée du produit à développer en apportant des précisions relativement aux aspects que la littérature a mis en lumière.

Afin d'élaborer un portfolio, le cadre de référence que nous avons construit nous a guidée. Avant d'arrêter notre choix sur un type de portfolios, pour l'élève, nous avons formulé des réponses aux questions relatives à l'élaboration de cet outil et nous avons consulté des portfolios conçus par des enseignantes et des enseignants du collégial, entre autres, ceux de Bousquet (2006) et de Lavoie et Giroux (2009). Le type de portfolio que nous avons sélectionné est le portfolio d'apprentissage sur support numérique. C'est le type de portfolio qui répond le mieux à notre objectif de recherche en lien avec l'APC, car « il vise à documenter la construction progressive de la trajectoire de développement de chaque compétence au cours d'une période de formation » (Tardif, 2006a, p. 288). En d'autres termes, il permet de recueillir les traces des apprentissages de l'élève dans le but de rendre compte du niveau de développement d'une ou de plusieurs compétences dans différents cours du programme en Techniques de design de présentation.

Ainsi, la recension des écrits nous a guidée et nous a permise de regrouper les principales dimensions d'un portfolio. Pour chacune des huit dimensions identifiées au tableau 4 à la section 4.12 du cadre de référence, des questions ont été formulées afin de nous aider à structurer la conception du portfolio d'apprentissage. La mise en relation de ces huit dimensions avec deux exemples de portfolio développés au collégial ont révélé que l'ensemble des sept premières

dimensions étaient prises en compte, à l'exception de la huitième dimension, soit la confidentialité de la vie privée. Ainsi, dans le cadre du présent essai, lors de l'élaboration de l'idée, nous prendrons en compte les huit dimensions d'un portfolio dans le but de concevoir un portfolio qui permettra de rendre compte de deux compétences de formation spécifique de l'élève dans les cours du programme en Techniques de design de présentation (annexe B).

À partir de ce cadre de référence, nous avons analysé deux portfolios expérimentés au collégial. Les portfolios de Bousquet (2006), utilisé dans un programme préuniversitaire et de Lavoie et Giroux (2009), mis à l'essai pour évaluer les compétences transversales dans un programme technique ont permis d'enrichir et d'illustrer les dimensions associées à la conception d'un portfolio. Au terme de la recension des écrits, nous avons retenu qu'un portfolio d'apprentissage adapté pour le collégial doit contenir les dimensions énumérées ci-dessous.

1. Le type de portfolio (définir un nom, préciser l'utilité du portfolio) ;
2. Le but du portfolio ;
3. Les composantes du portfolio ;
4. Les types de questions ;
5. Les grilles d'évaluation ;
6. La gestion du portfolio ;
7. Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève ;
8. La confidentialité et la protection de la vie privée.

2.3 La troisième phase : méthodologie

La troisième phase, selon Loisel et Harvey (2009), traite de la méthodologie utilisée au terme de l'essai passant par la posture épistémologique interprétative, le modèle d'action, les outils de collecte et d'analyse des données et les aspects liés à l'éthique.

C'est dans une approche typiquement déductive, basée sur une posture interprétative à travers une recherche développement, selon Loisel et Harvey (2009), que nous avons tiré « de l'analyse des écrits un cadre théorique qui orientera les questions de recherche et fournira un cadre de référence pour l'analyse des données » (p. 49). Nous avons utilisé deux outils pour valider notre portfolio d'apprentissage soit le questionnaire et l'entrevue téléphonique. Compte tenu de l'ampleur du modèle qui intègre ceux de nombreux chercheurs et des limites du présent essai, la partie méthodologie abordera le modèle d'action suivant.

2.3.1 *L'analyse de la demande*

Rappelons que le cœur de notre problématique développée au premier chapitre concerne la difficulté de l'enseignante et de l'enseignant de rendre compte de la progression des compétences de l'élève qui sont morcelées dans plusieurs cours sur plusieurs sessions dans le cadre du programme en Techniques de design de présentation. Étant réparti sur plusieurs cours et plusieurs sessions, il devient difficile de connaître le niveau de développement des compétences de l'élève. Pour toutes les compétences du programme qui sont morcelées les enseignantes et les enseignants doivent pouvoir rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève.

En lien avec notre problématique, la conception d'un portfolio d'apprentissage a été retenue afin d'évaluer la progression des compétences de formation spécifique. La proposition de cet outil d'évaluation qui doit être en accord avec la PEA en vigueur au Cégep du Vieux Montréal (2003).

2.3.2 *Le cahier de charge*

Dans le but de développer un portfolio d'apprentissage pour rendre compte de la progression des compétences des élèves, le tout commence par l'élaboration de grandes dimensions inspirées des écrits consultés et des démarches de Bousquet (2006) et de Lavoie et Giroux (2009), permettant ainsi l'élaboration des différentes parties qui composent le portfolio. Rappelons que le portfolio comporte et intègre différents outils afin de rendre compte de la progression des compétences morcelées dans le temps.

Globalement les dimensions sont appuyées de grandes questions qui précisent les aspects visés par le portfolio. Pour chaque dimension, c'est-à-dire, le type de portfolio, le but, les composantes du portfolio, les types de questions, la gestion du portfolio, les rôles et la confidentialité de la vie privée, des fiches sont développées pour permettre à l'élève de démontrer sa progression et d'aider l'enseignante et l'enseignant à évaluer les compétences morcelées dans le temps. Le tableau 3 à la page 54 présente chacune des dimensions, appuyées des grandes questions tout en démontrant les démarches de Bousquet (2006) et de Lavoie et Giroux (2009). Toutefois, le développement du portfolio d'apprentissage est dépendant de certaines contraintes dont :

- Le portfolio sera développé pour être utilisé principalement sur un support numérique;
- Le portfolio nécessitera l'accessibilité à l'équipement informatique du collège;
- Le portfolio devra être déposé sur une plate-forme accessible aux élèves du programme en techniques de design de présentation du Cégep du Vieux Montréal ;
- Le portfolio devra être utilisé dans le cadre de plusieurs cours et par plusieurs élèves et enseignantes et enseignants;
- L'élève devra personnaliser et entretenir son portfolio d'apprentissage dans le cadre des cours;

- Le portfolio doit être simple d'utilisation pour l'élève et simple de consultation pour l'enseignante et l'enseignant.

Ainsi, le portfolio d'apprentissage développé, le Carnet +, englobe huit dimensions essentielles comprenant 1) le type de portfolio; 2) le but du portfolio; 3) les composantes du portfolio; 4) les types de questions; 5) les grilles d'évaluation; 6) la gestion du portfolio; 7) les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève et 8) la confidentialité et la protection de la vie privée. Ces dimensions sont développées dans le but de rendre compte de la progression de l'élève à travers des compétences morcelées du programme en Techniques de design de présentation.

Dans le modèle de recherche développement présenté à la figure1, l'élaboration des outils de collecte et d'analyse de données ainsi que les aspects de l'éthique de la recherche sont prévus à l'étape de la méthodologie. Dans le cadre du présent essai, ceux-ci seront plutôt présentés à la phase de l'opérationnalisation et plus spécifiquement lors de la validation.

2.4 La quatrième phase : l'opérationnalisation

Dans le cadre de cette phase, trois aspects seront abordés : la conception de l'outil, la mise à l'essai et la validation.

La quatrième phase est en lien avec l'opérationnalisation, c'est-à-dire qu'après avoir situé, à partir des références théoriques, les concepts importants, nous avons amorcé l'élaboration de l'outil, le portfolio d'apprentissage. Pour Loiseau et Harvey (2009), « il s'agit de l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit » (p. 112). Compte tenu de la difficulté d'évaluer la progression des compétences, et la panoplie de type de portfolios, il devient important de préciser ce qui convient, et ce qui est le plus approprié pour rendre compte du développement des compétences.

2.4.1 La conception du portfolio

En consultant différents auteurs, nous avons constaté que plusieurs se sont penchés sur les étapes d'implantation d'un portfolio. Cependant, on retrouve peu d'écrits portant sur la mise en œuvre d'un portfolio dans la littérature. Toutefois, nous avons identifié huit dimensions et un ensemble de questions à prendre en compte lors de la conception d'un portfolio. Nous avons utilisé chacune de ces dimensions afin de concevoir le portfolio.

2.4.2 La mise à l'essai du portfolio

L'étape de la mise à l'essai du portfolio d'apprentissage sera faite seulement lorsque l'essai sera terminé. En premier lieu, une présentation du Carnet + sera faite aux enseignantes et aux enseignants du programme en Techniques de design de présentation; à la suite de cette rencontre, des ajustements pourront être apportés. En second lieu, nous devons voir à l'implantation du portfolio sur une plate-forme numérique et nous assurer du bon fonctionnement de celle-ci par des essais du Carnet+. En troisième lieu, il nous faudra identifier une cohorte pour une pré-expérimentation. En quatrième lieu, cibler les cours et les compétences morcelées de la cohorte choisie. En cinquième lieu, procéder à l'expérimentation auprès de la cohorte en première année. En sixième lieu, recueillir les données auprès des enseignantes et des enseignants et des élèves impliqués au cours et à la fin de l'expérimentation. En dernier lieu, une évaluation sera faite afin d'apporter des améliorations à l'ensemble du projet au terme de l'expérimentation. Dans le tableau 5, un calendrier est présenté afin de mettre en perspective les différentes étapes dans le temps.

Une première implantation du portfolio Carnet + sera faite dans le cours de Design : stylisme à l'hiver 2013 dans le programme en Techniques de design de présentation.

Tableau 5
Mise à l'essai du portfolio

Étape 1	Présenter aux enseignantes et aux enseignants du programme en Techniques de design de présentation. Ajustements du Carnet +	Mai 2012
Étape 2	Implanter le portfolio sur une plate-forme numérique	Août 2012
Étape 3	Identifier une cohorte pour une pré-expérimentation	Décembre 2012
Étape 4	Cibler les cours et les compétences morcelées de la cohorte choisie	Décembre 2012
Étape 5	Expérimentation auprès de la cohorte en première année	Janvier 2013 à Janvier 2015
Étape 6	Cueillettes des données auprès des enseignantes et des enseignants et élèves	Janvier 2013 à Mai 2015
Étape 7	Apporter des améliorations à l'ensemble du projet.	Juin 2015

2.5 La validation

Comme il a déjà été précisé, l'étape de la mise à l'essai s'effectuera après le dépôt du présent essai. Dans le cadre des phases de la recherche développement, nous avons tout de même décidé de procéder à l'étape de validation du portfolio d'apprentissage auprès d'expertes du collégial. Cette validation a été menée dans le but d'apporter des améliorations au portfolio d'apprentissage avant qu'il soit expérimenté dans le cadre des cours du programme. Afin de procéder à cette validation, nous avons sollicité des expertes du collégial auprès desquelles nous avons recueilli des données à l'aide d'un questionnaire et d'un entretien téléphonique. Dans le but de nous assurer de la confidentialité de la recherche, un formulaire de consentement éthique a été transmis auprès de chacune des expertes.

2.5.1 La sollicitation des experts

Au total, cinq expertes et experts à l'ordre d'enseignement collégial, provenant de différents collèges et qui connaissent le portfolio, ont été sollicités et sélectionnés afin de valider le prototype proposé. La sollicitation auprès d'expertes et d'experts a été réalisée au mois de mai 2010. Ces expertes et ces experts ont été choisis pour leurs connaissances avancées et pour leurs compétences en lien avec le portfolio. Les expertes et les experts de cette recherche possèdent des caractéristiques communes. Ils évoluent dans le milieu collégial, en plus de travailler ou d'avoir développé un cadre de référence qui a contribué au développement de produits. Ces expertes et ces experts sont issus de programmes préuniversitaires, techniques ou sont des conseillers pédagogiques. Parmi les cinq expertes et experts initialement sollicités, quatre d'entre eux ont validé le prototype de portfolio, alors que la cinquième personne a été dans l'obligation de décliner notre invitation pour des raisons personnelles.

2.5.2 Les outils de collecte de données

Parmi les auteurs que nous avons consultés les principaux que nous retenons sont, Gauthier (2009) et Karsenti et Savoie-Zajc (2004). Pour valider le portfolio développé, nous avons eu recours à deux instruments, c'est-à-dire le questionnaire et l'entrevue téléphonique. En recherche qualitative interprétative, « les chercheurs jumellent souvent plusieurs modes de collecte de données, ils évitent ainsi les biais de chacune de celle-ci » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 135). La définition du questionnaire est « un ensemble de questions dont la combinaison doit former un instrument de mesure valide, fidèle, mais également cohérent et agréable à répondre » (Gauthier, 2009, p. 478). En ce qui concerne l'entrevue, elle consiste en un entretien à l'aide de questions prédéterminées.

2.5.3 Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument utilisé en recherche sociale pour recueillir des informations. C'est un moyen de communication essentiel entre la

chercheuse et les participants. Il est le support, où une suite de questions déterminées sont formulées afin de recueillir les informations à analyser.

En effet, nous avons opté pour un instrument tel que le questionnaire qui est présenté à l'annexe (D,) pour valider le portfolio d'apprentissage que nous avons développé. La structure du questionnaire est inspirée des travaux de Leroux (2009) lorsqu'elle a validé le questionnaire auprès des juges experts. Le questionnaire a été réalisé dans le but d'améliorer l'outil et comportait 11 questions ouvertes et fermées. Pour chaque question, une échelle d'appréciation de 4 niveaux, soit d'insatisfaisant à tout à fait satisfaisant, ainsi qu'une section « commentaire » permettait d'exprimer plus explicitement leurs points de vue de manière à faire des propositions et des suggestions d'améliorations. Nous avons pris contact avec eux dans un premier temps, avec une lettre de présentation (annexe E) qui a été envoyée par courrier électronique afin de connaître leur désir et leur disponibilité pour participer à cette recherche. De plus, cet envoi comprenait le formulaire de consentement libre et éclairé (annexe F). À la suite d'une réponse positive de la part des expertes à la réception du consentement signé, nous avons procédé à l'envoi par courriel du prototype, du portfolio d'apprentissage ainsi que du questionnaire par courriel.

Cette participation consistait à répondre, dans un premier temps, à un questionnaire électronique, d'une durée de 90 à 120 minutes, portant sur le fond et la forme du portfolio d'apprentissage développé. À la réception du questionnaire envoyé par courriel et dûment rempli par les expertes, nous avons été en mesure de prendre un rendez-vous, soit environ une semaine après la réception du questionnaire afin de réaliser la suite de notre démarche, c'est-à-dire l'entrevue téléphonique pour obtenir des informations complémentaires au questionnaire.

2.5.4 L'entrevue téléphonique

Dans l'optique d'entrer en interaction avec les expertes et d'approfondir certains aspects du portfolio développé, nous avons eu recours à l'entrevue téléphonique enregistrée.

L'entrevue, tel que la définit Savoie-Zajc (2004), est comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 133). L'entrevue peut être réalisée par une ou plusieurs personnes, auprès d'une personne ou d'un groupe. Nous avons opté pour l'entrevue réalisée par la chercheuse auprès d'une experte à la fois. Toujours selon Savoie-Zajc (2004), l'entrevue peut être réalisée à l'aide d'un média, soit par téléphone ou par courrier électronique. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de réaliser les entrevues par téléphone dans le but de rendre notre stratégie plus souple afin de préserver une interaction avec les expertes avant la période des vacances.

L'entrevue s'est déroulée sous forme de conversation fluide tout en sollicitant l'explication en profondeur des commentaires. Nous avons donc réalisé les entrevues téléphoniques au mois de juin 2011. L'entrevue consistait en un entretien à l'aide de 3 questions ouvertes et prédéterminées qui sont présentées à l'annexe (D). Généralement, ce type d'échange augmente la profondeur des réponses et c'est ce que nous recherchions à cette étape, car « un réel échange s'engage entre les personnes : l'une tentant d'exprimer sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre » (Gauthier, 2009, p. 342). L'entrevue a duré en moyenne 30 minutes; nous avons eu l'occasion de discuter, entre autres, de la structure du portfolio, de ses points forts et faibles et des aspects manquants du portfolio d'apprentissage. Le recours à l'enregistrement a permis la transcription intégrale des données recueillies.

Lors de l'entrevue téléphonique, chaque experte a été en mesure de décrire individuellement et de façon détaillée, l'efficacité du portfolio selon son expertise personnelle ce qui a permis de laisser de la liberté à l'expression tout en permettant d'obtenir un maximum d'informations utiles à la recherche.

Les données recueillies à la suite du questionnaire et de l'entrevue téléphonique auront permis d'apporter des améliorations et de transformer le

portfolio d'apprentissage tant par sa forme que par le fond afin de maximiser son implantation dans le programme en Techniques de design de présentation.

Et la dernière étape s'intéresse aux résultats. Ainsi, nous avons eu recours à l'analyse et à la synthèse des données qualitatives qui sont présentées au chapitre quatre.

2.6 Les aspects éthiques de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs aspects éthiques ont été pris en considération. Le consentement est au cœur de l'éthique de cette recherche, de la prise de contact avec le sujet jusqu'à l'achèvement des travaux. Ce projet a été soumis au comité d'éthique de la recherche (CER) du Cégep du Vieux Montréal. Toute recherche avec des sujets humains exige, l'obtention d'un consentement libre et éclairé par écrit. Comme le soulignent (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) « les interactions entre les chercheurs, le traitement des informations colligées auprès des sujets humains et même la diffusion des résultats de la recherche doivent être considérés sur le plan éthique » (p. 39).

Les expertes et experts choisis pour cette recherche ont été contactés dans un premier temps par courriel en mai 2011. Ils ont été informés, dès le départ, par une lettre explicative, de l'ensemble du projet de recherche et du temps nécessaire pour répondre au questionnaire ainsi que du temps consacré à l'entrevue téléphonique semi-dirigée (annexe E). Les risques associés à la participation des expertes et des experts étaient minimaux; les seuls inconvénients connus étaient liés au temps passé à participer au projet. Tout a été mis en œuvre pour réduire ces inconvénients (temps demandé aux répondants, moment des entrevues, etc.). Les expertes et les experts ont pris connaissance du portfolio d'apprentissage et consacré du temps à répondre au questionnaire qui avait été acheminé par courriel à la suite de la réception de la signature de la lettre du consentement libre et éclairé (annexe F).

Sur une base volontaire et anonyme, les expertes ont répondu au questionnaire. Un souci particulier a été porté pour respecter la vie privée et pour conserver la confidentialité des propos du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée par l'utilisation d'un nom fictif lors de la rédaction de l'analyse et de l'interprétation des résultats. La chercheuse s'est également engagée à protéger les renseignements personnels obtenus pendant l'analyse de données et lors de la diffusion des résultats.

De plus, les expertes ont été informées de la contribution à l'avancement des connaissances portant sur le développement des compétences par le portfolio d'apprentissage à valider. Tout au long de la démarche, les expertes sont demeurées libres de cesser leur participation au projet, et ce, sans en subir de conséquences.

Le portfolio que nous proposons pour rendre compte du développement des compétences dans le cadre de cet essai correspond aux caractéristiques de la recherche développement, élaborées par Loiseau et Harvey (2009). D'un point de vue local propre au Cégep du Vieux Montréal, le portfolio détient un caractère novateur pour le programme en Techniques de design de présentation, car à ce jour, aucun outil similaire n'a été développé pour rendre compte du développement des compétences dans l'APC. Cet outil a été développé en se basant sur le cadre de référence présenté au chapitre précédent. Afin de répondre aux caractéristiques de la recherche développement, l'outil a été validé par des expertes, dans l'optique d'apporter des améliorations. De plus, l'outil que nous avons élaboré pour répondre au problème de recherche pourrait aussi être transférable à d'autres programmes de niveau collégial qui rencontrent la même difficulté d'évaluer des compétences qui s'échelonnent dans plusieurs cours sur plusieurs sessions. Nous estimons que la démarche empruntée respecte aussi le critère de scientificité par les justifications des modifications effectuées sur le Carnet + et l'analyse rigoureuse des données recueillies auprès des expertes.

Et pour terminer, le critère de fiabilité fait référence à la cohérence entre le problème de la recherche, l'objectif, le déroulement et l'analyse des résultats

obtenus. L'utilisation d'un journal de bord lors de la collecte et de l'analyse des données a permis de garder des traces des questionnements et des informations à travers les différentes étapes.

2.7 L'analyse des résultats

Pour cette étape il est devenu important, à la suite du questionnaire et de l'entrevue téléphonique, de colliger l'ensemble des données afin de mettre à jour le projet initial à la lumière des commentaires. Les informations obtenues de la collecte des données guident les améliorations qui doivent être apportées au regard du portfolio d'apprentissage. Pour Loïselle et Harvey (2009), il importe, à l'étape des résultats, de « colliger l'ensemble de l'information afin de mieux comprendre et présenter les résultats de la recherche » (p. 113).

Afin de bien comprendre, d'analyser les données recueillies et d'établir des liens, une méthode d'analyse qualitative a été utilisée à la suite des données obtenues. Il convient de rappeler que l'analyse des données qualitatives vise à découvrir, à interpréter et à comprendre les résultats. L'Écuyer (1988) définit l'analyse de contenu de la manière suivante : « une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (p. 50). Dans le cadre de cette recherche, la combinaison des questionnaires et des entrevues téléphoniques réalisées auprès des expertes aura permis de faire surgir des informations diverses en vue de faire ressortir des pistes d'amélioration du portfolio.

Comme l'indique Deslauriers (1991), analyser les données à leur plus simple expression « représente les efforts du chercheur pour découvrir des liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Pour faciliter et pour amorcer l'analyse des données, une lecture préliminaire de tous les questionnaires a été effectuée afin d'obtenir une impression générale des données recueillies. La seconde étape a consisté à faire une transcription des données qualitatives dans un fichier Word sous forme de tableau (annexe G). Un premier tableau a été conçu à l'aide de

colonnes pour présenter les réponses de chaque experte pour mettre en relief et comparer son niveau d'appréciation ainsi que ses commentaires.

Les entrevues téléphoniques ont été enregistrées à partir d'un magnétophone et retranscrites fidèlement dans un second tableau. Une transcription du *verbatim* des données en vue de leur analyse après chaque entrevue individuelle enregistrée a été réalisée.

Pour le regroupement et l'analyse des données, nous avons eu recours à une catégorisation en utilisant, selon Miles et Huberman (2003), une combinaison de catégories ouvertes et prédéterminées provenant du cadre de référence. Une relecture des tableaux et une synthèse des données a permis de faire des liens et d'établir des thèmes en relation avec le cadre de référence. Pour faire l'analyse, nous avons regroupé les réponses possédant des similitudes selon les cinq thèmes du cadre de référence, tels que : la structure globale, le but, les composantes du portfolio, l'utilité du portfolio, les rôles et les responsabilités.

Pour soulever les éléments clés des données recueillies, nous avons utilisé un code de couleur différent afin d'identifier et de regrouper les données importantes de chacun des tableaux selon les cinq thèmes. À la suite de cette analyse, nous avons catégorisé et classifié les données permettant d'apporter des changements au portfolio d'apprentissage; les commentaires et les appréciations ont guidé les modifications du prototype de portfolio d'apprentissage initialement présenté aux expertes. Les résultats découlent de cette analyse de données, ils ont été classés et catégorisés et sont présentés dans le chapitre 4.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre présente les résultats de la recherche. Ces résultats découlent de l'analyse de données que nous avons recueillies auprès des personnes expertes à l'aide d'un questionnaire et d'une entrevue téléphonique. Comme il a été précisé dans le chapitre précédent, nous rappelons des données qui ont été recueillies auprès d'expertes afin de valider le portfolio d'apprentissage, soit le Carnet +. Dans un premier temps, les résultats recueillis auprès des expertes sont présentés à travers les huit dimensions tirées du cadre de référence et analysées afin de faire ressortir les propos et les constats des expertes. Dans l'ordre, nous présentons les résultats recueillis pour les thèmes suivants : la structure du portfolio d'apprentissage, le but du portfolio, les composantes du portfolio, l'utilité du portfolio ainsi que le rôle et les responsabilités de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous présenterons la synthèse des résultats, ainsi que les ajouts et les modifications du portfolio. Finalement, ce chapitre se terminera par la présentation de du portfolio d'apprentissage, le Carnet + révisé.

1. LA PRESENTATION DES RESULTATS

Dans cette première partie, nous présentons les résultats provenant des données qui ont été recueillies auprès d'expertes qui ont été par la suite analysés. L'analyse des données qualitatives réalisée à partir de catégories prédéterminées sous forme de thèmes qui proviennent du cadre de référence ont permis de trier, de distinguer et d'organiser les données reçues pour ensuite les exposer de façon synthétique. Nous rapportons les données de chacune des expertes interviewées qui ont participé à la validation du portfolio d'apprentissage.

1.1 La structure du portfolio d'apprentissage

Concernant la structure du portfolio d'apprentissage développé, comme l'explique l'experte 1, le portfolio est construit de manière fonctionnelle, et soutient que « le design graphique de l'outil [...] est vraiment beau et attrayant pour des élèves du collégial⁶ ». De plus, le fait qu'il soit personnalisé et que « tu nommes le portfolio Carnet +, c'était aussi attirant ». Toujours selon l'experte 1, le format électronique du portfolio d'apprentissage proposé est pertinent et tire profit d'être électronique, car il permet de créer des liens entre les différentes sections du portfolio et celui-ci devient accessible en tout temps. Comme le souligne cette experte c'est « une excellente idée d'avoir inclus des hyperliens; les hyperliens [...] pour un portfolio électronique sont essentiels ».

L'experte 2, abonde dans le même sens au sujet de la pertinence des hyperliens et ajoute que la structure du portfolio d'apprentissage est « dans son ensemble très intéressante, [...]; c'est un portfolio de programme et non de cours, à ce moment-là, l'élève peut se retrouver facilement, surtout que la table des matières est très détaillée ». De plus, le fait d'avoir un « portfolio qui est standard pour tous les élèves, cela aide beaucoup ». Tous les élèves du programme auront une structure de portfolio semblable ce qui permettra aux enseignantes et aux enseignants de se retrouver aisément. Elle affirme qu'il est « important que le Carnet + se retrouve sur une plate-forme ou sur le site web de votre collègue ou un portail externe », car selon la plate-forme choisie, le Carnet + pourrait même être poursuivi au niveau universitaire ou pour le marché du travail. Il a été soulevé par l'experte 2 en lien avec certaines sessions qui n'étaient pas visées par les compétences présentées : « je me suis questionnée sur ce qui se passe aux sessions 1 et 4 ». Pour le moment, le prototype du portfolio ne vise que deux compétences qui sont amorcées dans le cadre du cours *Design stylisme* qui s'échelonnent sur quelques sessions à l'intérieur du programme. Ainsi, cette prise en compte de certaines compétences dans le portfolio présenté et analysé explique la présence

⁶ Le verbatim n'a pas été corrigé pour respecter les propos des expertes.

de certaines sessions et l'absence d'autres sessions qui ne sont pas présentes dans le prototype exposé.

Dans le même sens que les commentaires formulés par l'experte 1 au sujet de la présentation visuelle, il en va de même pour l'experte 3. La présentation du Carnet + est très attrayante et suscite, « la participation de l'élève, la structure même de l'outil le rend convivial et certainement facile à utiliser ». Cependant, elle propose d'ajouter un espace, « qui n'est pas fondamentale pour atteindre ton objectif, mais un espace pour rassembler des notes complémentaires, des sites, des références, des livres, des sites web; un espace de référence que l'élève peut consulter en tout temps, serait un ajout « intéressant pour l'élève ». De plus, toujours selon cette experte, « il serait plus intéressant de laisser le choix à l'élève de mettre sa photo ou une source d'inspiration ou quelque chose qui le représente à la page 6 de ton autoportrait ». En lien avec la présentation des compétences, elle précise que cette « section qui situe les compétences dans le temps, [...] était plus difficile à saisir ». Elle mentionne qu'une légende devrait être ajoutée lorsque des sessions ne sont pas touchées par des compétences dans le temps par un symbole en noir. De plus, « il serait souhaitable d'élargir les rectangles ou de rétrécir les énoncés de compétences afin d'éviter que les énoncés débordent sur 2 sessions; c'est la partie de la structure qui m'a un peu agacée pour le reste, je trouve ça très invitant, très beau; il me semble inspirant pour un étudiant ». Tout comme l'exprimait l'experte 2, elle soulève la question du choix de la plate-forme qui sera retenue et elle demande si des ajouts « des instructions à même le portfolio » seront insérées pour faciliter l'utilisation par l'élève de la plateforme.

L'experte 4 est en accord avec les observations des autres juges et elle affirme que sur le plan de sa « formule factuelle », sa structure est très aidante pour l'élève. Elle ajoute que « la mise en page et le design font du portfolio un document agréable et facile à utiliser ». Comme le précise l'experte 4, le point fort du prototype « c'est son caractère professionnel dans le sens où la facture fait que c'est invitant ». La structure du portfolio, souligne-t-elle est agréable et très complète. Au sujet de la présentation de la compétence à travers les sessions du programme, l'experte 4 soulève la pertinence de cette représentation dans le

temps, et de la section des « preuves démontrant la progression ». La cueillette des preuves selon les différentes sessions permet de documenter et de rendre compte de la progression ou de l'absence de progression de la compétence.

À travers les résultats recueillis, l'experte explique qu'il y a à quelques endroits des petits ajouts qui pourraient être pertinents. Par exemple, la table des matières apparaît trop linéaire : « il faudrait faire des sections, des sous-sections et rapporter le thème des logos dans la table des matières ». Cela pourrait aider l'élève à se retrouver rapidement dans le portfolio. Les logos pour chaque section, « c'est très intéressant puisque l'élève peut se repérer assez facilement; cependant, à la page 3, une phrase pourrait être ajoutée pour mieux introduire les logos ». En ce qui concerne l'ordre des différentes parties, selon elle, « c'est logique et cela respecte le rythme de réflexion ». Pour les hyperliens, elle mentionne qu'ils « sont très pertinents à la fois pour l'enseignant et l'élève afin de faire des choix éclairés et guider la réflexion, ce qui est très formateur ». De plus, le lien avec « le plan de cours représente une excellente idée; le lien entre la preuve et la fiche autoévaluation de son évolution, c'est bien pensé! ». Comme le propose cette experte, il serait intéressant de faire l'ajout d'un hyperlien avec le profil de sortie : « le profil de sortie est souvent un peu plus synthèse, donc il y a comme un travail de réflexion qui peut être fait avec le profil de sortie par l'élève en lien aussi avec les compétences visées ». Elle soutient que « c'est un travail colossal que ce portfolio d'apprentissage; c'est un outil novateur et formalisé dans une perspective de formation professionnelle ».

1.2 Le but du portfolio d'apprentissage

Le but du portfolio d'apprentissage, le Carnet+, vise à témoigner du développement des compétences de l'élève dans le temps et semble atteint par l'ensemble des expertes. Le but du portfolio est présenté dans le Carnet + sous trois aspects: Espace, Création et Progression. Les logos représentent chacun de ces trois aspects. En ce qui concerne l'« Espace » qui est le lieu de réflexion, la « Création » qui représente la collection de travaux et la « Progression » qui permet à l'élève de démontrer ses progrès sur une période de temps, l'experte 4

précise que la distinction et la présentation de ces trois aspects sont « très claires ». De manière unanime, les expertes ont apprécié la pertinence et la clarté du but du portfolio et elles ajoutent que chaque aspect constitue un point fort du Carnet +.

1.3 Les dimensions du portfolio d'apprentissage

Toutes les expertes ont confirmé que les dimensions du portfolio sont pertinentes et « bien ciblées ». Toutefois, l'experte 1 soulève l'importance d'insérer un espace pour l'évaluation par les pairs ; « il faudrait insérer des questionnements qui s'adressent aux pairs sous forme de questions formatives ». Selon cette experte, il peut y avoir une belle construction qui peut se faire entre les élèves en formulant des questions au sujet de son appréciation du produit et du processus. Elle mentionne aussi que les pairs peuvent souligner des observations ou des commentaires au sujet d'éléments pertinents que les élèves eux-mêmes ne voient pas. De plus, au sujet de l'autoévaluation par l'élève, elle explique qu'il y aurait peut-être lieu d'ajouter un espace, dans la fiche autoévaluation pour chacune des preuves déposées, dans lequel on « demande à l'élève d'identifier ses points forts et ses points à améliorer ». Cette experte ajoute qu'il serait intéressant « de justifier pourquoi tu as choisi ces pièces-là; c'est une justification qui devient importante dans l'autoévaluation ».

L'experte 3 souligne qu'il est très intéressant pour l'élève d'avoir « la liberté de mettre les pièces qu'il veut mettre; on ne lui dit pas je veux obligatoirement une pièce de ce cours-là, un autre de ce cours-là, où je veux obligatoirement une preuve en 2D, en 3D ». L'élève est guidé par des questions sans pour autant que des pièces spécifiques soient imposées. Pour cette experte, cette latitude quant au choix des pièces « ça, moi ça me plaît énormément, car l'étudiant peut aller se mettre en valeur dans des zones de confort; pour lui, cela devient sa carte de visite donc, ça pour moi, c'est la liberté associée au portfolio; c'est une de mes valeurs et je trouve qu'elle est bien respectée ». En ce qui concerne le tableau de l'évaluation finale avec les niveaux de maîtrise, l'experte formule que « selon moi, les échelles gagneraient à être un peu plus détaillées.

Comment distinguer une maîtrise très élevée d'une maîtrise élevée par exemple? ».

En ce qui concerne la section preuves démontrant la progression du Carnet+, l'experte 4 souligne que c'est un ajout « très intéressant ». De plus, il semble pertinent dans la section « ma progression, mes bilans » de mettre en contact l'élève avec les éléments de compétence : « les élèves souvent s'éloignent un petit peu plus de ça, donc de remettre ça en perspective, c'est intéressant ». Cette experte confirme l'importance que l'élève puisse établir des liens entre les preuves qu'il dépose et les éléments de la compétence auxquels ces preuves correspondent.

Toutefois, l'experte 4 souhaite voir un peu plus de précision au sujet du niveau d'atteinte de la compétence afin d'aider les élèves à se positionner dans la section « niveau de développement de ma progression ». Selon elle, « la section évaluation finale du niveau de développement, [...] pour aider l'élève à se représenter, à se positionner dans la grille ou dans le tableau, ce que ça veut dire maîtrise très élevée de la compétence élevée ou acceptable, il faudrait alors peut-être lui donner des points de repère ». De plus, comme elle l'affirme, « le bilan de sa progression et les défis, la section des défis est géniale! » La section du commentaire de l'enseignante et l'enseignant est « très pertinente et permet de positionner le rôle de l'enseignant qui diverge tout de même de son rôle traditionnel ».

1.4 L'utilité du portfolio d'apprentissage

Les expertes sont d'accord pour dire que le portfolio d'apprentissage, le Carnet +, permet de démontrer le niveau de développement des compétences et la progression de l'élève. Toutefois, l'experte 1 propose d'ajouter des précisions au regard du calendrier des tâches et des rencontres. Elle précise que les rencontres permettront de faire une évaluation formative du développement des compétences, car « un des buts du dossier d'apprentissage est l'évaluation formative ».

Comme le soutient l'experte 3, les questions formulées permettent de dégager le développement des compétences. C'est « un point fort » et elle abonde dans le même sens que le commentaire de l'experte 4 qui mentionnait précédemment que « nous ne prenons pas toujours le temps d'identifier les éléments de compétence auprès des élèves, en précisant l'importance de faire connaître d'avantage les éléments de compétence aux élèves. De plus, la présentation visuelle qui est faite ici, est claire, simple et fort utile pour aider l'élève à se situer ». Pour cette experte, l'autre point fort du Carnet + concerne la place accordée à l'autoévaluation et au processus. Dans cette logique, elle soutient que les pratiques des enseignantes et des enseignants consistent à évaluer le produit. L'enseignant :

regarde la production de l'étudiant; l'étudiant va mettre ses pièces quand il va autoévaluer ses pièces; il va autoévaluer le résultat, alors que dans tes grilles d'autoévaluation, tu lui demandes comment tu t'y es pris, donc, de le faire réfléchir sur sa démarche, sur son processus au niveau de l'évaluation parce que [...] ; nous évaluons que le produit, surtout dans le domaine artistique, alors là, d'avoir pris le soin d'inclure le processus, je trouve que c'est riche et surtout, de l'inclure au niveau de l'évaluation formative. Parce que là, les enseignants commencent à regarder le processus de travail au niveau de l'évaluation sommative [...] donc, de l'avoir fait au niveau de l'autoévaluation, je trouve que c'est gagnant.

L'experte 4 estime que le portfolio d'apprentissage permet de rendre compte du développement des compétences, car « l'organisation du Carnet+ permet d'interpeller l'élève dans plus d'une dimension : cognitif, métacognitif et affectif » tout en permettant de « suivre le cheminement de l'élève. Super! ». De plus, le portfolio, selon elle, permet de recueillir des traces des apprentissages à travers plusieurs cours et il permet « réellement de manière interreliée de créer des liens entre les compétences dans le temps. Bravo! ».

Comme le souligne l'experte 4, le portfolio permet à l'élève de reconnaître ses forces et ses faiblesses pendant le parcours de développement; il suffit que « l'élève soit encouragé à les identifier et à les considérer comme une étape importante dans son apprentissage (cycle d'apprentissage) ». Elle soutient

également que les questions formulées permettent à l'élève de dégager la progression de ses apprentissages à travers les compétences, mais elle suggère dans les questions « de mettre plus d'accent sur le comment » car « il demeure que les moyens utilisés pour développer la compétence sont une source importante de ce développement ».

1.5 Le rôle et les responsabilités de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant

Comme le précisent les expertes, le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant sont clairement précisés par la fiche *Rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant* et par la fiche le *Calendrier rôles et tâches*.

Pour l'experte 2, une précision pourrait être apportée en lien avec le rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant. Selon elle, la dernière puce « l'élève doit, dans ses tâches, présenter à l'enseignant son Carnet+; ce n'est pas écrit que c'est un volet sommatif ». Ensuite, pour la fiche, *Mon Carnet + et moi*, l'experte suggère de préciser la fréquence à laquelle l'élève doit remplir cette partie. Elle insiste aussi sur l'importance que l'enseignante ou l'enseignant supervise et encadre l'élève au moment de remplir cette partie, car pour le moment, il le fait une seule fois, mais « il pourrait avoir à le remplir à chacune des sessions ».

Pour l'experte 4, « la fiche *Calendrier rôles et tâches*, semble claire et bien arrimée avec toutes les sections du portfolio ». Aussi selon elle, il pourrait y avoir un petit ajout pour aider « l'élève à mieux se représenter sa tâche; y aurait-il lieu d'indiquer au bout de chaque tâche, le logo en guise de rappel, afin de guider l'élève dans le sens de la tâche demandée? ». Elle soutient aussi que l'appropriation du Carnet + se fera de manière progressive:

Le fait qu'en partant de la deuxième session à la sixième session ils vont être [...] amenés à se positionner graduellement, donc pour eux, ça va devenir plus facile; pour l'enseignant aussi. Peut-être que pour la deuxième session, l'enseignant devra faire un travail

plus en profondeur pour arrimer la compréhension de l'étudiant, mais après, ça va être une question de réinvestissement. Je pense que cela va être plus facile pour l'étudiant de bien comprendre son rôle [...], après, ça va devenir un réflexe et il va savoir quoi répondre.

La prochaine section sera consacrée à la synthèse des résultats et mettra en relief les améliorations apportées au portfolio d'apprentissage, le Carnet +.

2. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les données recueillies ont été classées et analysées dans un tableau permettant de faire des regroupements en adéquation avec le cadre de référence (annexe G). De plus, l'analyse et la synthèse des résultats ont permis de faire des ajustements au Carnet +, afin d'améliorer le prototype proposé. Nous avons présenté les résultats pour les thèmes suivants : la structure du portfolio d'apprentissage, le but du portfolio, les composantes du portfolio, l'utilité du portfolio ainsi que le rôle et responsabilités de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans cette synthèse des résultats, nous exposerons les commentaires favorables ainsi que les ajouts et les modifications à apporter au portfolio d'apprentissage, le Carnet +.

2.1 Les commentaires favorables du portfolio

En analysant les résultats des données recueillies de la présente recherche, il ressort que l'ensemble des expertes ont une perception favorable liée à l'ensemble de la structure du portfolio d'apprentissage, ainsi qu'aux différentes dimensions qui le constituent. Dans sa forme initiale, le prototype du portfolio a reçu un très bon accueil. Il est fonctionnel et offre une structure complète permettant de rendre compte du développement des compétences. De plus, il est très facilement adaptable à d'autres programmes de formation. Une des expertes a souligné que le fait d'avoir nommé le portfolio d'apprentissage, le Carnet +, le rendait très attrayant pour les étudiantes et les étudiants du collégial. Les expertes ont également apprécié de manière unanime la qualité graphique du portfolio, de même que sa signature professionnelle, sa cohérence, sa clarté ainsi que son côté

novateur. Il convient de préciser que le portfolio d'apprentissage, le Carnet +, a été développé pour être déposé sur une plate-forme numérique. Les expertes ont confirmé la nécessité des hyperliens proposés, ce qui permet plusieurs possibilités à travers la structure. De plus, la pertinence des logos proposés a été soulignée. Les logos aident grandement l'élève à se repérer dans l'espace et à préciser la nature de la structure du Carnet +.

Comme il a été mentionné, les questions cognitives, métacognitives et affectives permettent de rendre compte efficacement du développement des compétences de l'élève sur une longue période de temps. Aussi, les expertes s'entendent pour dire que le Carnet + permet de développer la capacité à l'élève à s'autoévaluer tout en se responsabilisant. Une experte souligne l'avantage pour l'élève, que le portfolio permet de cibler les forces et les faiblesses tout en s'appuyant sur les défis à venir afin de développer la compétence.

Au sujet du rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant, les expertes s'accordent pour dire qu'il joue un rôle actif dans le Carnet + et que l'enseignante ou l'enseignant le soutient en mettant l'accent sur le développement de sa compétence. L'enseignante ou l'enseignant doit établir un climat de confiance, expliquer clairement le rôle de l'élève et celui de l'enseignante ou de l'enseignant avant d'entreprendre les différentes étapes du Carnet +. De surcroît, une des expertes confirme que le calendrier des tâches et des rencontres servira de guide et de repère entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant. Une autre apprécie le fait que l'élève possède une certaine liberté dans le choix de ses pièces. Aussi, cette experte souligne les avantages de développer chez l'élève la capacité à s'autoévaluer, à reconnaître ses forces et ses faiblesses et à justifier la façon dont il a réalisé la tâche. En résumé, le Carnet + guide l'élève et l'enseignante ou l'enseignant dans le temps, dans le développement des compétences.

2.2 Les ajouts et les modifications au portfolio

À la suite de la validation du portfolio auprès des expertes, l'ensemble des commentaires formulés permettra d'améliorer le prototype initial afin d'en arriver à une version révisée, que nous présenterons à la prochaine section.

Parmi les propositions d'ajouts et de modifications qui ont été formulées par les expertes, des ajustements mineurs ont été apportés au portfolio d'apprentissage. Le Carnet +, dans sa version révisée, est avant tout une version qui comprend des améliorations et des ajouts concrets dans le but de le rendre simple et agréable à utiliser.

En ce qui concerne les modifications apportées au prototype initial, nous avons d'abord pris en compte les commentaires portant sur la forme du portfolio. Nous avons modifié la table des matières de manière à ce qu'elle soit moins linéaire, plus dynamique pour les élèves. Des sous-sections ont été créées dans la table des matières permettant de situer l'élève rapidement, car la version préliminaire semblait un peu rigide. De plus, nous avons ajouté les logos correspondant aux sections. Ainsi, l'élève peut se situer et faire des liens rapidement avec les sections du Carnet +. Nous avons aussi ajouté des logos dans la section consacrée au rôle de l'élève afin qu'il se familiarise et qu'il fasse des liens entre les tâches et les sections du portfolio.

Ensuite, nous avons porté une attention particulière sur le fond. Des questions dans les fiches ont été modifiées et ajoutées et la partie touchant la coévaluation a été bonifiée. Une fiche complète a été ajoutée afin de poser des questions aux pairs portant sur les points forts et les points à améliorer, les défis. Aussi, quelques questions qui portent sur la métacognition ont été ajoutées. Des questions sont formulées pour un pair afin qu'il donne son avis quant au développement des compétences de l'élève.

Afin de répondre au commentaire en lien avec le niveau de développement attendu chez l'élève, des hyperliens ont été ajoutés pour permettre d'accéder à la

grille d'évaluation certificative du cours. Toujours du côté des hyperliens, un ajout a été fait pour accéder au profil de sortie; cet hyperlien permet en tout temps à l'élève de le consulter afin de se situer par rapport au développement de ses compétences.

De plus, dans le but d'assurer une constance dans l'utilisation des déterminants possessifs tout au long du Carnet +, nous avons uniformisé en nous adressant toujours à l'élève (*tu, ton, tes, etc.*) dans le Carnet +. Toujours du côté de la forme, des modifications ont été faites pour faciliter son usage à travers quelques fiches.

Aussi, une section commentaire pour l'enseignante et l'enseignant a été ajoutée. Cette section permet d'ajouter des précisions dans la grille d'évaluation lors de la présentation orale.

Dans la prochaine section, il sera question du portfolio d'apprentissage, le Carnet +, puis des différentes dimensions et questions qui le composent.

3. LE PORTFOLIO D'APPRENTISSAGE : LE CARNET +

Cette dernière étape de présentation des résultats présente la version finale du portfolio d'apprentissage qui a été conçu dans le cadre du présent essai. Le Carnet + est disponible à l'annexe (H).

Dans le but de présenter chacune des dimensions qui composent le portfolio d'apprentissage, nous présenterons dans l'ordre, les informations relatives à chaque dimension, soit le type de portfolio, le but du portfolio, les composantes du portfolio, les types de questions, les grilles d'évaluation, la gestion du portfolio, les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève, la confidentialité et la protection de la vie privée.

Les dimensions qui forment les bases de l'architecture du portfolio d'apprentissage sont présentées dans le tableau 6. Pour chacune des dimensions,

les décisions qui ont été retenues pour l'élaboration du Carnet +, soit le portfolio d'apprentissage pour le programme en Techniques de design de présentation du Cégep du Vieux Montréal, sont présentées.

Tableau 6
Les dimensions du portfolio pour le programme en Techniques de design de présentation du Cégep du Vieux Montréal

Dimensions et questions	Le Carnet + Techniques de design de présentation Cégep du Vieux Montréal
<p><u>Le type de portfolio</u> Quel est le type de portfolio? Comment est-il présenté (papier, numérique)?</p>	<p>Le type de portfolio Portfolio d'apprentissage Version numérique</p>
<p><u>Le but du portfolio</u> Quel est le but poursuivi? Le résultat attendu?</p>	<p>Notre but Consigner et identifier la progression de l'élève à travers les compétences morcelées dans différents cours sur différentes sessions.</p>
<p><u>Les composantes du portfolio</u> Quels sont les éléments qui composent le portfolio?</p>	<p>Les composantes du portfolio</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Page couverture ○ Table des matières ○ But du portfolio ○ Titre du portfolio ○ Rôles de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant ○ Espace pour la présentation de l'élève ○ Présentation des compétences visées ○ Calendrier des tâches ○ Travaux à inclure selon les compétences visées ○ Grilles d'autoévaluation et d'évaluation
<p><u>Les types de questions</u> Quels types de questions sont formulées et à quel moment?</p>	<p>Les types de questions</p> <p>Questions orientées sur les apprentissages tout au long du développement des compétences à travers les cours donnés sur différentes sessions.</p> <p>Questions sur les connaissances acquises et le niveau de développement des compétences visées.</p> <p>Des questions métacognitives qui exigent des explications; des questions portant sur ses forces et les défis pour atteindre les compétences.</p>
<p><u>Les grilles d'évaluation et les fiches</u> Quels sont les outils qui permettent de recueillir les traces et de porter un jugement sur le développement des compétences?</p>	<p>Les grilles d'évaluation</p> <p>Une grille d'évaluation à échelle uniforme pour juger de son niveau de développement des éléments de la compétence.</p>

	<p>Fiche d'autoévaluation pour chaque preuve déposée Fiche de coévaluation</p> <p>Une fiche ta progression, bilan des compétences pour chaque session qui permet d'évaluer et de comparer à la toute fin du parcours le niveau de développement de la compétence.</p> <p>Un hyperlien a été créé menant à une grille à échelle descriptive laissant place à l'élève et à l'enseignante ou à l'enseignant de préciser par un symbole distinct leur jugement sur le niveau de développement des compétences de la session.</p>
<p><u>La gestion du portfolio</u> La gestion est-elle libre ou dirigée?</p>	<p>La gestion du portfolio</p> <p>La gestion est dirigée par les enseignantes et les enseignants tout au long du cheminement de l'élève. L'élève peut insérer les preuves qu'il juge pertinentes.</p>
<p><u>Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève</u> Qui sont les acteurs concernés (l'enseignante ou l'enseignant, l'élève, les pairs)? Quel est le rôle de l'élève? Quel est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant?</p>	<p>Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève</p> <p>Les acteurs sont les enseignantes et les enseignants et les élèves</p> <p>Le rôle de l'élève est de faire des choix parmi un échantillon de pièces contrastées. D'expliquer, de justifier sa progression à travers diverses fiches, de faire la mise à jour des informations, de faire des autoévaluations, de faire des rencontres avec l'enseignante et l'enseignant, de présenter à la fin, un bilan de sa progression sous forme de présentation orale.</p> <p>L'enseignante et l'enseignant doit bien présenter le but de l'outil, les différentes facettes et les différents espaces du Carnet+. Il doit émettre des commentaires, faire un suivi et des rencontres avec l'élève; il doit aussi prévoir du temps en classe pour chaque étape. Il doit évaluer la présentation orale.</p>
<p><u>La confidentialité et la protection de la vie privée</u> Est-ce que les informations du portfolio sont utilisées de manière à respecter la vie privée?</p>	<p>La confidentialité et la protection de la vie privée</p> <p>Selon la plateforme, les élèves auront la possibilité de limiter les accès à certaines sections.</p>

3.1 Le type de portfolio

Après l'analyse des différents types de portfolio dans les écrits disponibles, nous avons fait le choix du portfolio d'apprentissage en format

numérique permettant de rendre compte du développement des compétences de l'élève dans plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation.

3.2 Le but du portfolio d'apprentissage

Notre but était de concevoir un outil permettant de consigner les traces du développement des compétences de l'élève. Nous voulions avoir accès à des indices du niveau de développement des compétences de l'élève à travers les compétences morcelées dans différents cours sur différentes sessions.

À l'intérieur du Carnet +, nous avons créé une fiche décrivant le but du portfolio lors de la présentation aux élèves et nous avons créé des logos avec un descriptif pour chaque section (Espace, Création, et Progression) pour nous repérer rapidement lors de la navigation à travers le portfolio.

3.3 Les composantes du portfolio

La page couverture. Nous avons construit une page couverture personnalisée témoignant de la vocation du portfolio par l'utilisation de trois mots clés tels que : Espace, Création, et Progression.

De plus, le graphisme, la facture visuelle de l'ensemble du portfolio ont été pris en compte lors du développement de l'outil. L'esthétique constitue un volet omniprésent dans la profession en design de présentation sous une multitude de formes. Pour le portfolio d'apprentissage développé, un soin particulier a été apporté à l'ensemble de la démarche en lien avec une signature graphique dynamique afin de rejoindre nos élèves.

La table des matières. Afin que les élèves et les enseignantes et les enseignants se retrouvent rapidement, une table des matières dynamique et attrayante a été élaborée dans le but de réunir toutes les parties constituantes du portfolio d'apprentissage. Les différentes parties du portfolio ont été rassemblées

dans la table des matières et sont accompagnées de symboles qui font référence aux sections du portfolio (Espace, Création, Progression).

Pour ce qui est de la section Espace, nous pouvons y retrouver un lieu privilégié où l'élève peut réfléchir, c'est-à-dire rassembler un ensemble de commentaires, faire une rétrospection, décrire et mettre en relief en ses mots le développement des compétences. Il représente aussi un lieu d'échange et de rétroaction par l'élève et l'enseignante ou l'enseignant.

La section Création représente un ensemble de preuves démontrant les réalisations de l'élève et révèle ses capacités à mobiliser ses ressources à travers les différentes tâches.

Et pour terminer, la section Progression représente un portrait de l'élève qui lui permet d'être témoin de ses points forts et de ses points à améliorer, de démontrer sa progression à travers des compétences qui s'échelonnent dans le temps sur plusieurs sessions.

Pour chaque section, nous pouvons retrouver des fiches qui présentent des tableaux, des questions, des grilles d'évaluation pour l'élève, pour l'enseignante et pour l'enseignant et pour les pairs, des schémas, un calendrier, un tableau de compétences, etc.

Aussi, sur différentes fiches nous pouvons accéder à des hyperliens nous conduisant à des preuves déposées par l'élève, à des grilles d'évaluation certificative, à des notes personnelles de l'élève, etc.

Le titre du portfolio : Carnet +. Le titre a été longuement mûri afin de démontrer les facettes multiples du portfolio d'apprentissage. Un titre court a été retenu et celui-ci est facile à mémoriser et exempt des mots portfolio d'apprentissage. Nous avons fait une recherche sous forme de remue-méninges pour trouver un titre simple qui fait référence à la consignation et également référence à un objet personnel (exemple : un carnet de voyage, un dossier de

recherche, etc.). Le « + » suivi du mot carnet fait référence à la vocation du portfolio, c'est-à-dire l'espace, la création et la progression. Le « + » évoque tous les liens qui peuvent être faits entre les différents dossiers et les hyperliens par la plate-forme numérique.

Espace pour la présentation de l'élève. Nous avons fait le choix d'une image symbolique sous forme d'empreinte digitale marquant l'identité de l'élève à son portfolio. Nous voulions que les élèves aient un sentiment d'appartenance, qu'ils le personnalisent au regard des différentes sections par le dépôt et la réflexion qu'ils feront et mettront au portfolio. Aussi, il était important pour nous d'utiliser une image qui évoque la profession par le biais du travail fait à la main. Sur cette même fiche, nous avons créé, à l'aide de symboles « + », des liens qui permettent aux élèves de consigner des notes personnelles, des sites web, des inspirations, des photos, des coups de cœur, etc.

Nous avons aussi créé dans les fiches *Mon autoportrait* et *Carnet + et toi* un espace pour la présentation de l'élève et quelques questions en lien avec ses objectifs. Dans la fiche *Mon autoportrait*, il peut décrire ses intérêts, ce qu'il aime du design de présentation, y déposer sa photo ou une image personnelle; il peut également personnaliser cet espace, et ce, dans l'optique que l'élève se sente concerné par l'outil.

Présentation des compétences visées. Nous avons aussi ciblé et choisi les cours dans lesquels des compétences de formation spécifique s'échelonnaient sur plusieurs sessions et dans plusieurs cours à travers le logigramme de compétences du programme (annexe B).

Un schéma a été conçu afin de présenter visuellement le parcours de la compétence sur les différentes sessions : le *Carnet + et les compétences visées*. De plus, dans ce schéma, nous pouvons retrouver le titre du cours, les compétences, la durée des compétences en heures, à quel moment elles débutent et se terminent. Ce schéma permet à l'enseignante et à l'enseignant d'informer et de sensibiliser l'élève du parcours dans le temps des compétences visées.

La fiche suivante de ce schéma nous permet de retrouver un espace qui a été conçu pour questionner l'élève sur son niveau de connaissance en lien avec les compétences visées par le cours avec la fiche *Toi et les compétences*.

Calendrier des tâches. Nous avons créé un calendrier afin de planifier les tâches et les rencontres durant la session dans le but que l'élève puisse consulter les différentes étapes à réaliser tout au long de la session. Puisque le portfolio d'apprentissage sera déposé sur une plate-forme virtuelle, le calendrier pourra être visualisé et modifié en tout temps et permettra aux élèves et aux enseignantes ou aux enseignants de demeurer à jour dans les rencontres et les différentes tâches.

Travaux à inclure selon les compétences visées. Nous voulions, à cette étape, baliser et encadrer les élèves pour la sélection des preuves déposées. Nous avons élaboré une fiche permettant de guider la sélection, Guide pour sélectionner les preuves de ta progression. Cette fiche explique ce que l'élève doit déposer durant la session dans un espace spécifique, de manière à lui rappeler le nombre de preuves et caractéristiques que l'on cherche à voir dans l'espace prévu à cet effet. Il peut s'agir de preuves qui démontrent des réalisations du début, du milieu et de la fin de session.

Pour chacune des compétences ciblées et présentées dans le schéma, nous visons à limiter à cinq à sept preuves pour chaque session. Ces preuves sont au choix de l'élève. Chaque preuve peut être constituée d'une photo, d'une vidéo ou d'un autre type de documents. Ces preuves seront organisées à l'intérieur d'une fiche prévue à cet effet s'intitulant *Ensemble des preuves de la session*. De plus, on peut y retrouver une fiche qui présente une vue d'ensemble des différentes sessions concernées par les compétences. Chaque case présentée dans la fiche englobe les preuves de chaque session. Cette fiche se nomme *Preuves sélectionnées démontrant ta progression*.

Les types de questions. Pour évaluer le développement des compétences, nous avons opté pour des questions orientées sur les apprentissages plutôt que sur le produit. Pour la partie analyse de preuves, nous avons élaboré une fiche

comprenant quelques questions afin de préciser le développement et la progression des éléments de la compétence, Autoévaluation pour chacune des preuves déposées pour chaque session. Nous avons aussi conçu une fiche Coévaluation pour apporter un regard critique et constructif de la part d'un pair. Nous jugeons essentiel que l'élève puisse échanger pour sélectionner des preuves ou pour connaître le point de vue d'un pair pour une ou des preuves qui témoignent des acquis, des difficultés.

À partir des différentes questions formulées, l'élève est aussi appelé à faire un relevé de ses défis avant la session suivante. Tout au long du portfolio, du début jusqu'à la fin, des questions accompagnent l'élève : des questions portant sur l'acquisition de ses connaissances et son niveau de développement des compétences visées; des questions métacognitives portant sur le comment; des questions sur ses forces et défis pour atteindre les compétences. Ces questions exigent des explications, des commentaires et des justifications de la part de l'élève. Aussi, on y retrouve un questionnement à l'intérieur d'une autoévaluation et d'une réflexion sur les ressources mobilisées : *Autoévaluation pour chaque preuve déposée*.

L'élève est appelé à faire un bilan ou une synthèse de ses apprentissages ainsi qu'à réfléchir globalement à l'aide de plusieurs questions l'invitant à divulguer les ressources qu'il a mobilisées durant la session. À cet effet, la fiche *Ta progression, bilan des compétences (2, 3, 5, 6)* permet de faire état de sa progression.

Les grilles d'évaluation. Afin de rendre plus tangible et concrète l'évaluation du niveau de développement des éléments de compétence pour l'élève, une grille d'évaluation à échelle uniforme a été conçue pour être remplie à la fin de chaque session : *Ta progression, bilan des compétences*. Dans une des sections de la fiche, l'enseignante ou l'enseignant est aussi appelé à formuler des rétroactions à l'élève, ou en d'autres termes, des commentaires formatifs. Il sera également possible pour l'élève, de comparer le développement d'une compétence

d'une session à l'autre. Une section est réservée pour faire un bilan des progrès accomplis et pour expliquer les défis qui lui restent encore à accomplir.

De manière à rendre encore plus explicite la progression de l'élève, cette fois, nous avons développé une autre fiche, *Évaluation finale de ton développement et de ta progression*. Cette fiche permet d'évaluer et de comparer, à la toute fin du parcours, le niveau de développement des compétences permettant à l'élève et à l'enseignante ou à l'enseignant de porter un jugement. Un lien a été créé menant à une échelle descriptive laissant place à l'élève et à l'enseignante ou à l'enseignant de préciser par un symbole distinct leur regard en fonction du niveau de développement des compétences de la session.

Nous avons aussi élaboré une fiche qui servira de guide à l'élève pour présenter verbalement devant l'enseignante ou l'enseignant sa progression à travers son portfolio : *Prépare la présentation verbale de ton Carnet +*. Une grille d'évaluation à échelle descriptive, *Évaluation de la présentation verbale du Carnet +*, en lien avec le critère communication et réalisation a été rédigée pour évaluer la capacité de l'élève de présenter sa progression ainsi qu'un critère permettant d'évaluer sa capacité à réaliser les différentes parties du portfolio.

La gestion du portfolio. Nous devons nous assurer que la mise en place du portfolio soit prise au sérieux par l'ensemble des membres du programme. Les enseignantes et les enseignants doivent accorder du temps aux élèves, dans les périodes en classe, pour choisir les pièces à inclure; du temps pour qu'ils puissent s'autoévaluer et réfléchir à leur progression. Il est aussi souhaitable de prévoir un nombre de rencontres entre les enseignantes ou les enseignants et les élèves pour faciliter et pour améliorer leur capacité à l'autoévaluation.

Les rôles de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'élève. Afin de bien circonscrire les tâches de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant, nous avons élaboré une fiche, *Rôle de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant*.

Le rôle de l'élève sera de sélectionner des preuves parmi un échantillon de pièces contrastées; c'est-à-dire des preuves qui démontrent sa progression. De plus, répondre aux questions; faire ses autoévaluations; mettre à jour les informations; compléter les parties exigées par l'enseignante ou l'enseignant font aussi partie de son rôle. C'est aussi, assister à des rencontres avec l'enseignante ou l'enseignant et, à la toute fin, présenter de façon orale sa progression.

L'enseignante a le mandat de bien présenter les buts du portfolio, les compétences visées et ciblées du cours, de guider chaque étape, d'accompagner l'élève dans ses autoévaluations, de formuler des commentaires et de prévoir des rencontres avec lui.

La confidentialité et la protection de la vie privée. À cet effet, nous considérons que la plate-forme choisie permettra de limiter les accès provenant de l'extérieur. L'élève aura le contrôle sur les sections qui seront disponibles au grand public et celles qui seront à accès limités. De plus, nous devons nous assurer que l'accès au corps professoral soit limité aux enseignantes et aux enseignants qui doivent consulter et commenter le portfolio dans le cadre de cours ciblés.

Le portfolio proposé, le Carnet +, permettra de suivre le niveau de développement des compétences qui s'échelonnent dans le temps tout en guidant l'élève et l'enseignante ou l'enseignant. En terminant ce chapitre dans lequel nous avons proposé le Carnet+, nous formulerons les limites de nos futures intentions quant à la mise en œuvre dans la rubrique de la conclusion.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous présentons d'abord le cheminement de notre recherche. Ensuite, les limites du présent essai seront formulées. Enfin, le présent essai se termine par des pistes de recherches futures qui ouvriront la voie à la recherche au collégial.

1. LE PARCOURS DU PRESENT ESSAI

À partir de la problématique qui témoigne de la difficulté de rendre compte du développement des compétences de l'élève à travers le programme en Techniques de design de présentation, le présent essai a permis la conception d'un portfolio d'apprentissage, le Carnet +, construit en nous appuyant sur un cadre de références. Le Carnet + a été conçu afin d'accompagner les élèves selon les différentes compétences du programme en Techniques de design de présentation qui sont morcelées dans plusieurs cours et sur plusieurs sessions au Cégep du Vieux Montréal.

À partir de ces constats, l'objectif spécifique de l'essai a été formulé ainsi : « Concevoir un portfolio d'apprentissage pour documenter le développement des compétences de l'élève à travers plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation ». Nous avons élaboré le portfolio d'apprentissage en nous appuyant sur les dimensions et les questions repérées dans des écrits et des propositions de portfolios recensées. Celui-ci a été construit à partir des huit dimensions que nous avons retenues, associées à la conception d'un portfolio d'apprentissage pour le collégial.

En fonction de l'objectif spécifique, cette recherche, qui consiste à rendre compte du développement des compétences de l'élève, a été réalisée sur les fondements d'une recherche développement en nous appuyant sur le modèle de Loiselle et Harvey (2009) qui a guidé le développement de matériel pédagogique.

Dans le but d'atteindre l'objectif de l'essai, les cinq phases du modèle méthodologique de Loisel et Harvey (2009) ont été réalisées. Toutefois, dans le cadre du présent essai, la phase quatre, qui concerne l'opérationnalisation et les mises à l'essai, sera effectuée une fois l'essai terminé.

Quatre expertes provenant du milieu collégial ont participé à la validation du portfolio d'apprentissage en répondant à un questionnaire et à une entrevue téléphonique enregistrée. Le prototype de portfolio d'apprentissage développé a fait l'objet de quelques modifications à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des expertes. La version finale du portfolio d'apprentissage, le Carnet +, intègre les ajouts et les modifications retenus.

En ce qui concerne les retombées, les enseignantes et les enseignants en Techniques de design de présentation du Cégep du Vieux Montréal qui le désirent pourront mettre à l'essai le Carnet+, dans le cas où les compétences sont morcelées sur plusieurs cours et sur plusieurs sessions à l'automne 2013. À la suite des expérimentations qui seront menées, des suggestions d'adaptation du portfolio d'apprentissage pourraient être faites dans le but de l'améliorer afin qu'il puisse être adapté et utilisé par des enseignantes et des enseignants de différents programmes techniques et préuniversitaires.

2. LES LIMITES

Étant donné les différents choix méthodologiques qui ont été faits dans le présent essai, il semble que des limites surgissent. L'objectivité de la chercheuse demeure l'idéal à atteindre tout au long de la recherche. En utilisant un questionnaire, la chercheuse a favorisé la distanciation entre elle et l'experte. Cependant, en utilisant un autre mode de collecte de données, soit l'entrevue téléphonique enregistrée, la chercheuse a favorisé le rapprochement afin de mieux comprendre l'avis des expertes en matière du portfolio. Enfin, il est possible que la chercheuse ne soit demeurée totalement objective principalement lors de la collecte et de l'analyse des données. La chercheuse peut avoir interprété les propos des expertes selon ses connaissances théoriques et ses attentes sur le sujet.

De plus, lors des entrevues téléphoniques enregistrées, il est possible que les expertes n'aient pas volontairement été en profondeur lors de leurs recommandations touchant ici le problème de valeur des commentaires des expertes, soulevé par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) : « le répondant peut, à l'occasion être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu » (p. 135). Cependant, en combinant le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée enregistrée, la chercheuse tente toutefois d'éviter le biais.

Nous avons relaté, dans le cadre de la problématique, qu'un groupe de travail en évaluation des apprentissages au collégial (Leroux, Poirier, Bélanger, Côté, Dorais, Garant, et Rompré, 2011), insistaient sur la nécessité de développer la compétence à concevoir des outils d'évaluation pour recueillir les traces de l'élève. Nous constatons que le développement de cette compétence, en tant qu'enseignante et qu'enseignant, représente un réel défi et une limite dans le cadre du présent essai. Nous souhaitons toutefois que cet essai contribue à soutenir les enseignantes et les enseignants du collégial.

Compte tenu des limites du présent essai, nous reportons la diffusion des résultats à compter de l'automne 2012. De plus, l'étape de diffusion nous amène à prévoir une présentation auprès des collègues en Techniques de design de présentation et au sein de la communauté collégiale du Cégep du Vieux Montréal, afin de partager le portfolio d'apprentissage développé. De plus, une fois l'essai terminé, nous tenterons d'expérimenter le portfolio sur la plate-forme virtuelle. Nous contacterons à nouveau les personnes ressources qui ont développé le portfolio *Arts et design* dans le but de déposer notre outil sur cette plate-forme polyvalente.

3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE FUTURES

De plus, plusieurs retombées pédagogiques pourront être envisagées. La première, concerne les élèves et les enseignantes et les enseignants de notre programme en Techniques de design de présentation. Selon les expertes

interviewées lors de la validation du portfolio d'apprentissage, il est proposé que le Carnet + soit diffusé largement auprès des collègues du niveau collégial.

Par le biais de cette recherche, nous avons développé un portfolio d'apprentissage qui permet de rendre compte du développement des compétences. Des pistes de recherche autour du concept du portfolio d'apprentissage pourraient être envisagées. Lors de la validation de l'outil par les expertes, il a été proposé de construire un guide sous forme de mode d'emploi pour les enseignantes et les enseignants. Cette suggestion des expertes pourrait donner lieu à une recherche développement future. L'outil servirait à préciser les conditions d'administration du portfolio dans le but d'atteindre un niveau plus élevé de transparence dans l'évaluation qui contribue à assurer la qualité des résultats recueillis. Aussi, une recherche pourrait faire l'objet d'une étude sur l'effet de la coévaluation dans le portfolio d'apprentissage.

Le présent essai s'est limité à la validation de l'outil développé par des expertes du collégial. Il serait possible, comme recherche future, d'envisager l'expérimentation en salle de classe, à l'aide d'un groupe en Techniques de design de présentation durant les trois années du programme afin de valider l'efficacité et l'impact du portfolio sur le niveau de développement des compétences dans le temps de l'élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allaire, H. (1996). Précision sur le profil de sortie. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 12-29.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bélaïr, L.-M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques* vol. 23. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bélaïr, L.-M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.32, (3) 77-100.
- Bélaïr, C. (2010). *Intégration du portfolio dans la formation. Avantages et défis pour la résidence*. Conférence pédagogique. Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES). Montréal : Université de Montréal, avril 2010.
- Bélaïr, C. et Legault, A. (2007). *Pourquoi intégrer le portfolio en enseignement supérieur? Réflexions à partir de pratiques de portfolio*. Actes de colloque du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Montréal, Québec, mai 2007.
- Bélaïr, D.-C., Tremblay, K. et Howe, R. (2011). *Une mosaïque de pratiques d'évaluation des apprentissages*. Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Lévis, juin 2011.
- Bélisle, M. (2009). *Comment évaluer l'utilisation du portfolio en enseignement supérieur?* Colloque sur le portfolio en enseignement supérieur. Montréal : CEFES Université de Montréal, novembre 2006.
- Bousquet, G. (2006). *Le portfolio électronique, un outil pour favoriser l'intégration*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.profweb.qc.ca/>>. Consulté le 3 octobre 2010.
- Butler, L.-D. et Winne, P.-H. (1995). Feed-back and self-regulated learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cégep du Vieux Montréal (2003). Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Cégep du Vieux Montréal (2007). Programme révisé : Formation techniques en Design de présentation 570-DO. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.

- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer* (3^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. (1^{re} éd. 1990).
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corriveau, G. (2005). *L'équilibre des compromis ou, Les attentes négociées au cœur de l'évaluation en enseignement des sciences au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... un portfolio d'apprentissage*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dorais, S. (1992). *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*. Sherbrooke: Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA.
- Doré, L., Michaud, N. et Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Durand, M-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Farr, R. et Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2009). *La réflexion : un ingrédient incontournable du portfolio. Mais qu'entend-on par réflexion?* Colloque sur le portfolio en enseignement supérieur. Montréal : CEFES Université de Montréal, novembre 2006.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (2006). *Le portfolio au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
- Gouvernement du Québec (2002). *Portfolio sur support numérique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>>. Consulté le 1^{er} octobre 2010.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de Design de présentation 570-DO*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/570DO.asp/>>. Consulté le 15 décembre 2009.
- Gronlund, N.-E. et Cameron, I.-J. (2004). *Assessment of student Achievement*. Toronto : Pearson Éducation Canada.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Rimouski, Québec.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jouquan, J. (2009). *À quelles conditions le portfolio peut-il tenir ses promesses comme soutien à l'apprentissage en profondeur et à la pratique réflexive?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bena.umontreal.ca/>>. Consulté le 28 janvier 2011.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. s.d.).
- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 196-218). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, J. et Giroux, M. (2009). *Le portfolio... guide d'accompagnement*. Document de travail. Beauce : Cégep Beauce-Appalaches.

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Éditions d'organisation.
- L'Écuyer, R. (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (p. 13-47). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Leroux, J.L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.
- Leroux, J.L., Poirier, M., Bélanger, D.-C., Côté, F., Dorais, L., Garant, S. et Rompré, D. (2011). *Évaluer les apprentissages au collégial, une compétence à définir en « réseau »*. Sherbrooke : PERFORMA.
- Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon. (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Théorie et pratique. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un enjeu de formation et de développement professionnel*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université Claude Bernard Lyon1, Lyon.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.

- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. In B. Denis et G.L. Baron (Éd.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Liège : Université de Liège/ I.N.R.P.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle suisse*, (4), 25-28.
- Pôle de l'Est (1996). *Processus d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec : Cégep de Rimouski, PERFORMA.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Richey, R.C. et Nelson, W.A. (1996). Developmental research. In D.-H. Jonassen (Éd.) *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 1213-1245). New York : Macmillan.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schiffman, S.S. (1995). Instructional systems design, five views of the field. In G.J. Anglin (Éd.), *Instructional technology, past, present, and a future* (2^e éd.) (p. 131-143). Englewood, CO : Libraries Unlimited (1^{re} éd.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), p. 85-103.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon et L. Allal (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (p. 27-56). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, J. (2006a). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2006b). *L'évaluation des compétences de la nécessité de documenter un parcours de formation*. Conférence présentée à la Faculté d'Éducation, avril 2006, Université de Sherbrooke.

Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 1999).

Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the authentic test. *Éducationnal Leadership*, 46(7), 41-50.

ANNEXE A

PROGRAMME D'ÉTUDES

DESIGN DE PRESENTATION 570.D0

570.D0 Techniques de design de présentation (2007)

TYPE DE SANCTION :

DIPLOME D'ÉTUDES COLLÉGIALES

91 2/3 unités

CONDITIONS PARTICULIÈRES D'ADMISSION ÉTABLIES PAR LE MINISTRE

- Aucune

Durée totale : 2 595 heures-contact

Formation générale : 660 heures-contact

Formation spécifique : 1 935 heures-contact

BUTS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

Le programme *Techniques de design de présentation* vise à former des personnes aptes à travailler à exercer la profession de designer de présentation.

Le rôle de la ou du designer de présentation consiste à concevoir, à planifier et à composer des espaces ou des environnements particuliers (vitrine, étalage, stand d'exposition, décor d'événement, etc.) destinés à mettre des objets en valeur ou à promouvoir des produits, des services ou des idées dans un contexte commercial ou culturel. À l'intérieur d'un projet soumis par une cliente ou un client, la ou le designer de présentation crée un concept en tenant compte des objectifs, du contenu à mettre en valeur, du budget et de l'espace, et il définit des aspects techniques et artistiques, par exemple l'agencement des volumes et des formes et le choix des couleurs, des matériaux et de l'éclairage. La ou le designer réalise les travaux de fabrication et d'aménagement de l'espace ou en supervise l'exécution conformément aux plans et aux devis approuvés par la cliente ou le client.

Les designers de présentation peuvent travailler à leur compte ou comme employés dans différents milieux : grands magasins ou boutiques ; entreprises spécialisées en étalage ; entreprises de fabrication d'accessoires décoratifs ;

entreprises spécialisées en conception de stands d'exposition ; entreprises spécialisées en organisation d'événements ; maisons de production (cinéma et télévision) ; maisons d'édition de magazines ; organismes privés ou publics ; agences de publicité ; musées ou autres entreprises faisant la publicité ou la présentation de produits ou services de nature commerciale ou culturelle.

Conformément aux buts généraux de la formation technique, la composante de formation spécifique du programme *Techniques de design de présentation* vise à :

- Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession, soit :
 - lui permettre, dès l'entrée sur le marché du travail, de jouer les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités associés à une profession;
 - lui permettre d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail (ce qui implique des connaissances et des habiletés techniques et technologiques en matière de communication, de résolution de problèmes, de prise de décisions, d'éthique, de santé et de sécurité, etc.).
 - Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, soit :
 - lui faire connaître le marché du travail en général ainsi que le contexte particulier de la profession choisie;
 - lui faire connaître ses droits et ses responsabilités comme travailleuse ou travailleur.
 - Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels, soit :
 - lui permettre de développer son autonomie et sa capacité d'apprendre ainsi que d'acquérir des méthodes de travail;
 - lui permettre de comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées;
 - lui permettre de développer sa faculté d'expression, sa créativité, son sens de l'initiative et son esprit d'entreprise;
 - lui permettre d'adopter des attitudes essentielles à son succès professionnel, de développer son sens des responsabilités et de viser l'excellence.
 - Favoriser la mobilité professionnelle de la personne, soit :
 - lui permettre d'adopter une attitude positive à l'égard des changements;
 - lui permettre de se donner des moyens pour gérer sa carrière, notamment par la sensibilisation à l'entrepreneurship.
-

INTENTIONS ÉDUCATIVES EN FORMATION SPÉCIFIQUE

Les intentions éducatives en formation spécifique s'appuient sur des valeurs et préoccupations importantes et qui servent de guide aux interventions auprès de l'étudiante ou de l'étudiant. Elles touchent généralement des dimensions significatives du développement professionnel et personnel qui n'ont pas fait l'objet de formulations explicites au niveau des buts de la formation ou des objectifs et standards. Elles peuvent porter sur des attitudes importantes, des habitudes de travail, des habiletés intellectuelles, etc.

Pour le programme *Techniques de design de présentation*, les intentions éducatives en formation spécifique sont les suivantes :

- développer la capacité d'apprendre et de se doter de méthodes de travail, tout en ayant le souci du détail, de la rigueur, de la précision et de la minutie ;
- comprendre les principes sous-jacents aux techniques et aux technologies utilisées;
- enrichir sa culture générale;
- développer l'originalité et la créativité;
- développer la capacité à résoudre des problèmes et à suggérer des idées novatrices pour optimiser un concept;
- développer l'autonomie ainsi que le sens de l'initiative et le sens des responsabilités.

HARMONISATION

L'harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques est une orientation ministérielle. Elle consiste à établir des similitudes et une continuité entre les programmes d'études du secondaire et ceux du collégial, que ce soit dans un même secteur de formation ou dans des secteurs de formation différents en vue d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter les parcours de formation.

L'harmonisation contribue à établir une offre cohérente de formation, en particulier à faire en sorte que les fonctions de travail auxquelles préparent les

programmes d'études soient bien identifiées et distinguées. S'il arrive que l'exercice de ces fonctions nécessite l'acquisition de compétences communes, les travaux d'harmonisation permettent de les repérer. Toutefois, même en l'absence de compétences communes, les programmes d'études n'en sont pas moins harmonisés.

L'harmonisation est dite interordres lorsqu'elle porte sur des programmes d'études d'ordres d'enseignement différents, elle est intra-ordre lorsqu'elle porte sur des programmes d'études d'un même ordre d'enseignement elle est intersectorielle lorsqu'elle porte sur des programmes d'études de secteurs de formation différents.

Les travaux menés dans une perspective d'harmonisation des programmes d'études permettent, notamment, et le cas échéant, la mise à jour de leur communauté de compétences. Les compétences partagées par deux programmes d'études ou plus et dont l'acquisition de l'une permet la reconnaissance de l'autre sont dites communes. Des compétences communes ayant le même énoncé et dont toutes les composantes sont le calque l'une de l'autre sont dites identiques; lorsque des compétences communes ne sont pas identiques, mais présentent un niveau de similitude tel qu'elles sont de valeur égale, elles sont dites équivalentes.

Les travaux d'harmonisation réalisés pour le programme *Techniques de design de présentation* ont permis d'identifier des compétences communes avec d'autres programmes d'études. Les informations relatives aux travaux réalisés et à leurs résultats seront présentées ultérieurement dans le document *Tableaux d'harmonisation Techniques de design de présentation*.

RÉPARTITION DES UNITÉS DU PROGRAMME :

FORMATION GÉNÉRALE

- **Formation générale commune**
 - 7 1/3 unités de langue d'enseignement et littérature
 - 2 unités de langue seconde
 - 4 1/3 unités de philosophie ou « Humanities »
 - 3 unités d'éducation physique
- **Formation générale propre**
 - 2 unités de langue d'enseignement et littérature
 - 2 unités de langue seconde
 - 2 unités de philosophie ou « Humanities »
- **Formation générale complémentaire**
 - 4 unités

FORMATION SPÉCIFIQUE

- 65 unités :

028P	Analyser la fonction de travail.
028Q	Situer le design de présentation dans une perspective historique.
028R	Composer un espace.
028S	Créer un concept couleur.
028T	Planifier l'organisation d'un espace de vente.
028U	Rechercher de l'information.
028V	Effectuer un montage de produits.
028W	Fabriquer des accessoires et des éléments de décor.
028X	Proposer des solutions créatives.
028Y	Créer des accessoires.
028Z	Effectuer une composition graphique.
0290	Illustrer un concept.
0291	Communiquer avec les clientes et les clients et les ressources professionnelles.
0292	Élaborer l'éclairage d'un espace.
0293	Aménager une vitrine.
0294	Produire des plans et des devis.
0295	Concevoir un décor thématique.
0296	Concevoir un décor d'événement.
0297	Organiser l'aménagement d'un lieu d'exposition.
0298	Organiser et coordonner l'aménagement d'un stand d'exposition.
0299	Promouvoir ses services.

ANNEXE B
LOGIGRAMME DE COURS

DESIGN DE PRÉSENTATION 1	DESIGN DE PRÉSENTATION 2	DESIGN DE PRÉSENTATION 3	DESIGN DE PRÉSENTATION 4	DESIGN DE PRÉSENTATION 5	DESIGN DE PRÉSENTATION 6
Analyse du milieu professionnel 60 h (4) 570-160-YM Analyser la fonction de travail 15 h - C Rechercher de l'information 028U 45 h - P	Histoire des arts visuels 60 h (4) 520-260-YM Situer le Design de prés. dans une perspective historique (2-3) 028Q 60 h - P	Histoire de la présentation vis 60 h (4) 520-360-YM Situer le Design de prés. dans une perspective historique (1) 028Q 60 h - P*		5A Styliste et accessoires 75h (5) 570-566-YM Rechercher de l'information- 45h - P* 028U Effectuer un montage 30h - P*	
Formes et volumes : 60h(4) Composition d'un espace I 510-160-YM Composer un espace 028R 60 h - P	Formes et volumes : 45h(3) Composition d'un espace II 510-260-YM Composer un espace 028R 45 h - P*			Marchandisage 45h (3) 570-566-YM Planifier l'organisation d'un espace de vente 028T 45h - C	
		Créativité appliquée 45h(3) 570-360-YM Proposer des solutions créatives 02 45 h - C		Conception d'accessoires I 75h (5) 570-465-YM Fab. acc et des élé. de décor 30 h - P* 028W Créer des accessoires 028Y 45h - P	Conception d'accessoires II 45h (3) 570-565-YM Créer des accessoires 028Y 45h - P*
Fabrication en atelier I 75h (5) 570-161-YM Fabriquer des accessoires et des éléments de décor 028V 75 h - P	Fabrication en atelier II 60 h (4) 570-260-YM Fabriquer des accessoires et des éléments de décor 028V 60 h - P		Illustration de concept II 45 h (3) 570-466-YM Illustrer un concept 0290 45h - P*		Intégration professionnelle 30 h (6) 570-660-YM Promouvoir ses services 0299 30h - C
Dessin et communication I 45 h (3) 570-162-YM Illustrer un concept 0290 45 h - P	Dessin et communication II 45 h (3) 570-261-YM Illustrer un concept 0290 45 h - P	Illustration de concept I 45 h (3) 570-361-YM Illustrer un concept 0290 45 h - P		Design : événement thématique 75h (5) 570-467-YM Concevoir un décor thématique 35 h - P Concevoir un décor d'événement 0296 Illustrer un concept 15h - P* Élaborer l'éclairage d'un espace 0292 5h - P	Design : décor d'exposition 30 h (6) 570-563-YM Élaborer l'éclairage d'un espace 5h - P Organiser l'aménagement d'un lieu d'exposition 0297 85h - C
	Design : stylisme 60 h (4) 570-262-YM Effectuer un montage de prod. 028V 45 h - C Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles 15 h - P	Design - vitrine 120 h (8) 570-362-YM Aménager une vitrine 0293 60 h - C Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles 15 h - P Créer un concept couleur (1-4-5) 028: 30 h - P* Élaborer l'éclairage d'un espace 15 h - P	Design - Événement thématique 75h (5) 570-467-YM Concevoir un décor thématique 35 h - P Concevoir un décor d'événement 0296 Illustrer un concept 15h - P* Élaborer l'éclairage d'un espace 0292 5h - P		
Dessin: objet et perspective 45 h (3) 570-161-YM Illustrer un concept 0290 45 h - P	Concept couleur 45 h (3) 570-261-YM Créer un concept couleur (2-3) 028S 45 h - P	Plans et devis I 45 h (3) 570-363-YM Produire des plans et des devis 0294 45 h - P	Plans et devis II 60h (4) 570-468-YM Produire des plans et des devis 0294 60 h - P	Design : Événement thématique 30h(6) 570-567-YM Produire des plans et des devis 0294 20 h - P* Élaborer l'éclairage d'un espace Concevoir un décor événementiel 0296 Concevoir un décor thématique 0295 45h - C 20h - C	Projets d'entreprise 105 h (7) 570-663-YM Communiquer avec les clients et ressources professionnelles 0291 15h - P* Organiser et coord. l'aménagement 30 h - P
	Composition graphique I 45 h (3) 570-263-YM Effectuer une composition 45 h - P		Composition graphique II 45 h (3) 570-464-YM Effectuer une composition 45 h - P*		Design : stand 135 h (9) 570-664-YM Élaborer l'éclairage d'un espace 15h - P* Organiser et coord. l'aménagement d'un stand d'expo. 0298 120h - P*

ANNEXE C
PROFIL DE SORTIE

Profil de sortie

Technicien en Design de présentation
Cégep du Vieux Montréal

3 grandes compétences

Design

Apporter des solutions créatives à des problèmes de présentation visuelle

Communication

Communiquer des idées et des données techniques

Réalisation

Fabriquer et installer des accessoires et des éléments de décor

- Français écrit et parlé
- Anglais écrit et parlé
- Histoire de l'art
- Histoire du Design de présentation
- Informatique
- Santé et sécurité au travail

- Dessin
- Composition
- Couleur
- Matériaux
- Éclairage
- Graphisme

avec ses connaissances générales

Le diplômé en **Design de présentation**

avec ses qualités, ses valeurs et ses attitudes

- Créativité
- Esprit critique
- Esprit d'équipe
- Respect du client
- Débrouillardise
- Éthique professionnelle et environnementale

Autonomie

sera capable de

Sera en mesure d'assumer pour un client ou un responsable de projet une ou plusieurs des tâches suivantes dans le domaine de la présentation visuelle

Développer un concept

Définir le mandat
Faire la collecte des données
Analyser les données
Préciser et valider le mandat

Rechercher une solution
Identifier les contraintes et les critères de design
Appliquer un processus de recherche d'idées
Valider la solution

Présenter un concept

En faisant des choix pertinents parmi les moyens de communication

- croquis
- dessin de présentation
- maquette 3D
- carton d'échantillons
- planche technique
- devis
- prototype
- photo
- communication écrite
- présentation verbale

Transmettre les données techniques

Fabriquer ou installer

Connaissances en planification
Connaissances des méthodes et des techniques de fabrication et d'installation
Habilité dans la fabrication et l'installation
Connaissances des règles, des règlements et des normes de sécurité

Faire fabriquer ou faire installer

Connaissances en planification, en supervision et en coordination
Connaissances des règles, des règlements et des normes de sécurité

Pour les secteurs

- DU COMMERCE DE DÉTAIL**
Marchandisage et étalage
- DE L'EXPOSITION**
Stand d'exposition
- Salle d'exposition culturelle et didactique
- DU DÉCOR D'ÉVÉNEMENTS**

dans le but de

dans le but de

ANNEXE D
QUESTIONNAIRES

Questionnaire

Projet d'essai
Nathalie Martin

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

INFORMATION SUR LA RECHERCHE

LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Comment concevoir un portfolio qui permet de documenter le développement de compétences de formation spécifique de l'élève à travers plusieurs cours d'un programme en Techniques de design de présentation au collégial?

OBJECTIF DE RECHERCHE:

Concevoir un portfolio d'apprentissage pour documenter le développement des compétences de l'élève à travers plusieurs cours du programme en Techniques de design de présentation.

Pour chacune des questions, veuillez préciser:

1) Le niveau de **satisfaction** ou de **clarté** de chaque énoncé; et ce, à l'aide de l'échelle suivante:

1	2	3	4
Insatisfaisant (manque de clarté)	Plus ou moins satisfaisant (plus ou moins clair)	Plutôt satisfaisant (ou clair)	Tout à fait satisfaisant (ou très clair)

Dans le cas où vous choisiriez les niveaux 1 ou 2 de l'échelle suivante, veuillez s.v.p. expliquer la ou les raisons qui vous font douter de la clarté de

l'énoncé. Ajouter le texte dans l'espace prévu qui s'ajustera à la longueur du commentaire.

Première partie

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>1- Selon-vous, est-ce que la structure du portfolio d'apprentissage (carnet +) est facile d'usage pour l'élève?</p> <p>Indicateurs;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logo pour chaque section • L'ordre des différentes parties • Liens des différentes parties 				
Commentaires :				

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>2- Selon-vous, est-ce que le but du portfolio d'apprentissage et les différents éléments sont clairement présentés et justes?</p> <p>Indicateurs;</p> <p>But : Outil témoin de la progression dans le temps sous trois aspects</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace : réflexion, question métacognitive, rétrospection et lieu d'échange • Création : collection de travaux, des preuves de ses réalisations • Progression : reconnaître les améliorations possibles, démontrer ses progrès sur une période de temps 				
Commentaires :				

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>3- Selon-vous, est-ce que toutes les composantes du portfolio sont pertinentes? Est-ce que d'autres éléments devraient être ajoutés? Si oui, lesquels ?</p> <p>Composantes du portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Table des matières • Calendrier des tâches • La représentation de la compétence dans le temps • Questions pour guider la sélection • Preuves démontrant la progression • Autoévaluation de son évolution <p>Bilan de sa progression et les défis</p>				
Commentaires :				

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>4- De manière générale, croyez-vous que les composantes du portfolio permettent de rendre compte du développement des compétences de l'élève?</p> <p>Composantes du portfolio :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableaux avec niveau de maîtrise • La représentation de la compétence dans le temps • Preuves démontrant la progression • Autoévaluation de son évolution • Bilan de sa progression et les défis 	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>Croyez-vous que ce portfolio de type dossier d'apprentissage permettra de rendre compte du développement des compétences Indicateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivre le cheminement de l'élève 	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>5- Croyez-vous que la conception du portfolio d'apprentissage permet de recueillir les traces des apprentissages de l'élève à travers plusieurs cours d'un même programme?</p> <p>Indicateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lien entre les compétences dans le temps 	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>6- Est-ce que les hyper liens entre les différentes parties ou sections vous semblent logiques?</p> <p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le plan de cours • Lien entre la preuve et la fiche autoévaluation de son évolution 	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>7- Croyez-vous que le portfolio est construit de manière à favoriser l'identification par l'élève de ses forces et faiblesses à travers le parcours de développement de la ou des compétences ciblées?</p> <p>Indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilan de ma progression et défis • Ma progression dans le temps • Autoévaluation de son évolution dans le temps 	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>8- Selon-vous, les questions formulées sont-elles pertinentes pour amener l'élève à dégager la progression de ses apprentissages à travers les compétences?</p>	Commentaires :			

Question	Niveau d'appréciation (Clarté)			
	1	2	3	4
<p>9- Selon-vous, est-ce que les modalités ciblées pour l'enseignant pour rétroagir dans le but de formuler des commentaires sont pertinentes?</p> <p>Indicateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moment et lieu 	Commentaires :			

Questions pour l'entrevue téléphonique

Date: _____

Heure: _____

Téléphone: _____

Bonjour, Madame, Monsieur

Je vous remercie de prendre de votre temps et de répondre à mon appel afin de donner suite au questionnaire.

Cette deuxième partie sera utile pour préciser vos appréciations générales du portfolio d'apprentissage développé

Questions:

1-En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?

2-D'après vous, quels sont les points forts du portfolio?

3-Y a-t-il des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?

Je vous remercie de votre avis au regard du portfolio d'apprentissage

Aux plaisirs
Nathalie Martin

ANNEXE E

LETTRE DE PRESENTATION

Lettre de présentation

Projet d'essai

Nathalie Martin

Dirigé par Julie Lyne Leroux, Ph. D.

Faculté d'éducation, PERFORMA
Maîtrise en enseignement au collégial
Université de Sherbrooke

Titre de l'essai

Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de
l'élève au collégial

Madame,
Monsieur,

Depuis l'hiver 2007, je poursuis des études de 2^e cycle dans le cadre de la maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke. Plus précisément, mon projet de recherche porte sur le portfolio pour rendre compte du développement des compétences.

Par la présente, nous sollicitons votre avis à titre d'experte et expert au sujet du portfolio d'apprentissage en format numérique. Il s'agit du **Carnet +** qui a été développé pour rendre compte du développement des compétences d'un élève dans une séquence de cours en Techniques de design de présentation.

Nous sollicitons votre collaboration afin de répondre au questionnaire, dans le dessein de recueillir vos suggestions d'amélioration. Le questionnaire comprend 11 questions fermées et vise à recevoir vos commentaires au regard du portfolio d'apprentissage. Vous retrouverez pour chaque question une échelle d'appréciation de 4 niveaux, soit d'insatisfaisant à tout à fait satisfaisant et d'une section «commentaire». Cet espace vous permettra d'exprimer votre point de vue

plus explicitement, de manière à faire des propositions et suggestions d'améliorations s'il y a lieu.

Nous estimons que répondre au questionnaire peut vous exiger une durée de 90 à 120 minutes. Vos compétences dans le domaine de l'enseignement au collégial, votre avis et vos qualités en tant qu'experte et expert sont incontournables et très précieux. Nous souhaitons obtenir une rétroaction de votre part au plus tard le 31 mai 2011. Après le questionnaire, une deuxième démarche effectuée par entrevue téléphonique enregistrée d'un maximum de 30 minutes permettra d'ajouter à l'aide de 3 questions ouvertes, des informations, commentaires, suggestions ou modifications au regard du portfolio d'apprentissage. Cette entrevue téléphonique vous donnera l'occasion de dépasser le cadre du questionnaire et d'échanger sur vos différents projets de recherche actuels et futurs.

Un certificat éthique a été émis pour ce projet, car il a été revu et approuvé par le comité d'éthique du Cégep du Vieux Montréal. Vous obtiendrez plus de détails à cet effet, lors de la signature du formulaire de consentement. Votre avis est important et nous nous engageons à respecter les règles éthiques en lien avec une recherche scientifique.

Le questionnaire vous sera transmis par courriel après acceptation de votre part et retour du formulaire de consentement. À la réception du questionnaire dûment rempli, je prendrai contact avec vous pour planifier un rendez-vous téléphonique.

L'adresse pour le retour du formulaire et questionnaire

nmartin@cvm.qc.ca

Merci pour votre précieuse collaboration et avis d'experte et d'expert
Aux plaisirs

Nathalie Martin

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de
l'élève au collégial

Responsable :

Nathalie Martin, étudiante à la Maîtrise en enseignement au collégial, Faculté
d'éducation, PERFORMA, Université de Sherbrooke

Nathalie Martin

Téléphone : 514-982-3437, poste 7149
nmartin@cvm.qc.ca

Dirigé par : Julie Lyne Leroux, Ph. D.

Téléphone: 450-463-1835 poste 61742
julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

BUT GÉNÉRAL:

Vous êtes invité à prendre part à ce projet en validant le portfolio
d'apprentissage qui a été élaboré pour rendre compte du développement des
compétences de l'élève à travers plusieurs cours du programme en Techniques de
design de présentation.

PROCÉDURE :

Je sollicite par la présente votre participation sur une base volontaire afin
de valider le portfolio que j'ai conçu dans le but d'évaluer la progression de la
compétence de l'élève dans le cadre du programme de Design de présentation.
Plus précisément, je sollicite votre participation à ma recherche à titre d'experte et
d'expert du domaine. Cette participation consiste à répondre, dans un premier
temps, à un questionnaire électronique composé de 11 questions (durée de 90 à
120 minutes), portant sur le fond et la forme du portfolio d'apprentissage
développé.

Dans un deuxième temps, une entrevue téléphonique enregistrée vous sera proposée (durée maximale de 30 minutes), selon vos disponibilités, afin de préciser vos commentaires, suggestions ou modifications au regard du portfolio d'apprentissage.

AVANTAGES ET RISQUES CONNUS :

Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 90 à 120 minutes pour le questionnaire et de 30 minutes pour le rendez-vous téléphonique. La contribution à l'avancement des connaissances portant sur le développement des compétences via le portfolio est le bénéfice direct prévu. Vous demeurez libre de cesser de répondre aux questions en tout temps, et au moment que vous jugerez opportun, et ce, sans en subir de conséquences, et ce, pour n'importe quelle raison. Dans le cas où vous décidiez d'abandonner, il vous suffira de le formuler et aucune justification ne vous sera demandée.

CONFIDENTIALITÉ:

Moi, **Nathalie Martin**, je m'engage à prendre tous les moyens pour protéger les données obtenues dans le cadre de cette recherche et je m'engage à respecter la confidentialité et l'anonymat de manière à ce que d'aucune façon ces données ne puissent être associées à un individu. Ces renseignements seront utilisés strictement aux fins de la recherche. Les données ne seront communiquées à personne et leur représentation sera toujours faite de manière anonyme.

Les documents et les enregistrements seront gardés en sécurité dans un lieu à accès limité, soit la résidence de la chercheuse sur un disque dur externe comprenant un code d'accès. Les données seront détruites au plus tard en 2016 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les seules personnes qui auront accès aux données recueillies sont la chercheuse et la directrice de la recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE:

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte et pression extérieure.

DEMANDE D'INFORMATION OU PLAINTE :

Si vous avez une demande d'information ou une plainte, vous pouvez contacter Madame Sylvie De Saedeleer, conseillère pédagogique à la recherche (sdesaedeleer@cvm.qc.ca) ou contacter le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains du cégep du Vieux Montréal qui a approuvé le projet de recherche (ethique@cvm.qc.ca).

Engagement de l'expert(e)

J'ai pris connaissance et je comprends cet accord, et, je consens librement et accepte de participer à la recherche

Expert(e) _____

Date : _____

Engagement de la chercheuse

Nathalie Martin _____

Étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial, Faculté d'éducation, PERFORMA, Université de Sherbrooke

Date : _____

ANNEXE G

COMPILATION DES PROPOS DES EXPERTES

Questionnaire électronique

Compilation des propos des expertes

<p>Question 1 Questionnaire électronique</p>		<p>Selon-vous, est-ce que la structure du portfolio d'apprentissage (carnet +) est facile d'usage pour l'élève?</p> <p>Indicateurs;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logo pour chaque section • L'ordre des différentes parties • Liens des différentes parties
<p>Experte 1</p>	<p>4</p>	<p>Félicitation pour cette belle structure fonctionnelle!!!</p>
<p>Experte 2</p>	<p>4</p>	
<p>Experte 3</p>	<p>3</p>	<p>La présentation visuelle est très attrayante et suscite, selon moi, la participation de l'élève. La structure même de l'outil le rend convivial et certainement facile à utiliser.</p> <p>Il n'y a que la section qui situe les compétences dans le temps, à la page 8, qui m'est apparu plus difficile à saisir. Il faudrait peut-être indiquer que les sessions identifiées avec des cases noires ne sollicitent pas les compétences visées (légende ???). De plus, il serait souhaitable d'élargir les rectangles ou rétrécir les énoncés de compétences afin d'éviter que les énoncés débordent sur 2 sessions. Il m'a fallu un certain temps pour démêler tout ça...</p> <p>Quelques détails sur le plan de la clarté : à la page 2, on comprend que le portfolio n'est pas utilisé aux sessions 1 et 4. Par contre, à la page 4, on indique que l'élève fait un bilan à la fin de chaque session...</p> <p>Également, aux pages 17 et 18, il y a 2 coquilles : il est demandé d'identifier les objectifs pour la session 3 alors que l'élève est en session 5 ou 6.</p> <p>Finalement, y aurait-il lieu d'indiquer s'il s'agit obligatoirement d'un portfolio électronique ou si l'élève pourrait choisir de faire un portfolio papier...</p>
<p>Experte 4</p>	<p>3</p>	<p>Logo pour chaque section Très intéressant puisque l'élève peut se repérer assez facilement. J'ajouterais cependant à la page 3, une phrase qui introduit les logos (voir numéro suivant)</p> <p>L'ordre des différentes parties C'est logique et respecte le rythme de réflexion</p> <p>Liens des différentes parties Liens présents sont pertinents</p> <p>Pour aider l'étudiant à se retrouver dans le portfolio, y aurait-il lieu de rendre la table des matières moins linéaire ? (par exemple, rapporter le thème des logos dans la table des matières).</p> <p>La mise en page et le design font du portfolio un document agréable et facile à utiliser</p>

Question 2 Questionnaire électronique		<p>Selon-vous, est-ce que le but du portfolio d'apprentissage et les différents éléments sont clairement présentés et justes?</p> <p>Indicateurs; But : Outil témoin de la progression dans le temps sous trois aspects</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espace : réflexion, question métacognitive, rétrospection et lieu d'échange • Création : collection de travaux, des preuves de ses réalisations • Progression : reconnaître les améliorations possibles, démontrer ses progrès sur une période de temps
Experte 1	4	Très bel outil !
Experte 2	4	
Experte 3	4	Tout à fait. De plus, les consignes sont claires. J'apprécie que l'élève ait de la marge de manœuvre dans ce qu'il choisit d'y insérer.
Experte 4	3	<p>Suggestion : ajout d'une phrase dans la section du but après la phrase déjà indiquée : «<i>Les logos sont des témoins repères qui permettent d'identifier l'élément-clé de la tâche à accomplir par l'élève : espace, création et progression</i>».</p> <p>Espace : réflexion, question métacognitive, rétrospection et lieu d'échange Très bien</p> <p>Création : collection de travaux, des preuves de ses réalisations C'est clair</p> <p>Progression : reconnaître les améliorations possibles, démontrer ses progrès sur une période de temps Utiliser la même terminologie tout au long du portfolio, par exemple, points à améliorer est l'expression utilisée plus loin au lieu de faiblesses (page 3)</p>
Question 3 Questionnaire électronique		<p>Selon-vous, est-ce que toutes les composantes du portfolio sont pertinentes? Est-ce que d'autres éléments devraient être ajoutés? Si oui, lesquels ?</p> <p>Composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Table des matières • Calendrier des tâches • La représentation de la compétence dans le temps • Questions pour guider la sélection • Preuves démontrant la progression • Autoévaluation de son évolution • Bilan de sa progression et les défis

Experte 1	3	Je n'ai pas trouvé la section « Questions pour sélectionner les preuves de ma progression » comme identifiée dans la table des matières Coévaluation par les pairs ?
Experte 2	3	
Experte 3	4	Les sections ont été bien ciblées.
Experte 4	3	Oui Un hyperlien avec le profil de sortie du programme (s'il existe?) Table des matières Y a-t-il lieu d'ajouter des repères témoins aux logos ou encore des sous-sections? Calendrier des tâches Super! La représentation de la compétence dans le temps Génial! Questions pour guider la sélection Attention à la constance dans l'utilisation des déterminants possessifs (soit on s'adresse à l'élève (Tu ou Ta) ou bien tu incarnes l'élève (ma progression). Idem page 21 Preuves démontrant la progression Très intéressant! Autoévaluation de son évolution (on parle de la page 19?, y aurait-il lieu d'aider l'élève à se positionner, comme par exemple, pour le niveau de maîtrise très élevée de la compétence : il faut que l'élève ait coché dans son bilan tous les éléments de compétence acquis et que les preuves soient en cohérence avec cette affirmation et puissent le démontrer) Bilan de sa progression et les défis La section des défis est géniale! La section du commentaire de l'enseignant(e) est très pertinente et permet de positionner le rôle de l'enseignant(e) (qui diverge tout de même du rôle traditionnel de l'enseignant(e))
Question 4 Questionnaire électronique		De manière générale, croyez-vous que les composantes du portfolio permettent de rendre compte du développement des compétences de l'élève? Composantes : <ul style="list-style-type: none"> • Tableaux avec niveau de maîtrise • La représentation de la compétence dans le temps • Preuves démontrant la progression • Autoévaluation de son évolution • Bilan de sa progression et les défis
Experte 1	4	Excellent !
Experte 2	4	
Experte 3	3	Dans l'ensemble, oui. Cependant, j'ai quelques réserves quant aux tableaux avec niveau de maîtrise. Selon moi, les échelles gagneraient à être un peu plus détaillées. Comment distinguer une maîtrise très élevée d'une maîtrise élevée par exemple ?

		Dans les fiches d'autoévaluation, j'apprécie qu'on demande à l'élève de réfléchir à sa démarche (son processus) et pas uniquement sur le produit. C'est génial !
Experte 4	4	OUI Tableaux avec niveau de maîtrise (oui beaucoup, cependant serait-il plus facile s'il y avait des repères pour aider l'élève à se situer dans le tableau; voir le commentaire ci-haut)

Question 5 Questionnaire électronique		Croyez-vous que ce portfolio de type dossier d'apprentissage permettra de rendre compte du développement des compétences? Indicateur : Suivre le cheminement de l'élève
Experte 1	3	Je constate, en jetant un coup d'œil sur le calendrier, qu'il y aura des rencontres qui seront planifiées avec l'étudiant et l'enseignante. Est-ce ces rencontres permettront de faire une évaluation formative du développement des compétences ? Un des buts du dossier d'apprentissage est l'évaluation formative
Experte 2	4	
Experte 3	4	
Experte 4	4	OUI très certainement et l'organisation permet d'interpeller l'élève dans plus d'une dimension (cognitif, métacognitif, affectif) Suivre le cheminement de l'élève Super !
Question 6 Questionnaire électronique		Croyez-vous que la conception du portfolio d'apprentissage permet de recueillir les traces des apprentissages de l'élève à travers plusieurs cours d'un même programme? Indicateur : Lien entre les compétences dans le temps
Experte 1	3	Avec de l'évaluation formative
Experte 2	3	
Experte 3	4	
Experte 4	4	OUI réellement de très belle façon et de manière inter reliée Lien entre les compétences dans le temps Bravo !
Question 7 Questionnaire électronique		Est-ce que les hyper liens entre les différentes parties ou sections vous semblent logique? Indicateurs : Lien avec le plan de cours Lien entre la preuve et la fiche autoévaluation de son évolution
Experte 1	4	Excellente idée !!!
Experte 2	4	
Experte 3	4	

Experte 4	4	Oui, ces liens sont très pertinents à la fois pour l'enseignant et l'élève afin de faire des choix éclairés et guider la réflexion, ce qui est très formateur Lien avec le plan de cours Excellente idée ! Lien entre la preuve et la fiche autoévaluation de son évolution (c'est bien pensé !)
Question 8 Questionnaire électronique		Croyez-vous que le portfolio est construit de manière à favoriser l'identification par l'élève de ses forces et faiblesses à travers le parcours de développement de la ou des compétences ciblées? Indicateurs : <ul style="list-style-type: none">• Bilan de ma progression et défis• Ma progression dans le temps Autoévaluation de son évolution dans le temps
Experte 1	3	Dans la section « fiche autoévaluation pour chacune des preuves disposées », nous devrions aussi demander à l'étudiant d'identifier ses points à améliorer et les justifier
Experte 2	4	
Experte 3	4	
Experte 4	4	Oui très certainement, il suffit que l'élève soit encouragé à les identifier et à les considérer comme une étape importante dans son apprentissage (cycle d'apprentissage)

Question 9 Questionnaire électronique		Selon-vous, les questions formulées sont-elles pertinentes pour amener l'élève à dégager la progression de ses apprentissages à travers les compétences?
Experte 1	2	Autres questions que les 2 formulées dans « Moi et les compétences » ? ou les questions formulées dans la « Fiche pour préparer la présentation verbale de mon Carnet + » ?
Experte 2	4	
Experte 3	4	Oui et c'est un point fort. Nous ne prenons pas toujours le temps d'identifier les éléments de compétence auprès des élèves. La présentation visuelle qui en est faite ici est claire, simple et fort utile pour aider l'élève à se situer.
Experte 4	4	Oui mais il demeure que les moyens utilisés pour développer la compétence sont une source importante de ce développement, y aurait-il lieu de mettre plus d'accent sur le comment ?
Question 10 Questionnaire électronique		Selon-vous, est-ce que les modalités ciblées pour l'enseignant pour rétroagir dans le but de formuler des commentaires sont pertinentes?

		Indicateur : Moment et lieu
Experte 1	2	Le calendrier des tâches et rencontres ?
Experte 2	4	
Experte 3	4	Peut-être, ajouter une section commentaire aux échelles descriptives de la présentation orale.
Experte 4	4	Je ne sais pas certaine si je saisis bien la question mais je dirais oui si on se fie au calendrier des tâches et des rencontres
Question 11 Questionnaire électronique		Croyez-vous que le rôle de l'élève et de l'enseignant sont clairement précisés? Indicateurs : Fiche rôle de l'élève et de l'enseignante Fiche calendrier rôles et tâches
Experte 1	4	Super !!!
Experte 2	4	
Experte 3	3	Un détail à corriger... À la page 4, il y a une phrase incomplète qui explique le rôle de l'enseignant (3 ^e onglet)
Experte 4	3	Oui, dans son ensemble Indicateurs : Fiche rôle de l'élève et de l'enseignante Pour aider l'élève à mieux se représenter sa tâche, y aurait-il lieu d'indiquer au bout de chaque tâche, le logo en guise de rappel afin de guider l'élève dans le sens de la tâche demandée Fiche calendrier rôles et tâches Cela me semble clair et bien arrimé avec toutes les sections du portfolio

Entrevue téléphonique

Compilation des propos des expertes

ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE CARNET +	15 juin 11 10h00
EXPERTE 1	
Q	1-En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?
R	<p>La section « Schéma des hyperliens » ne se retrouve pas dans la Table des matières</p> <ul style="list-style-type: none"> • Félicitations pour cet excellent outil ! • Vous avez fait un travail colossal qui m'a vraiment impressionnée ! • Des petites coquilles aux pages : <ul style="list-style-type: none"> ○ Dans la « Table des matières », il est inscrit « Questions pour sélectionner... » que nous ne retrouvons pas dans le Carnet + ○ Dans la « Table des matières », il est inscrit « Niveau d'atteinte SESSION 2 et 3... » (de même pour les sessions 5 et 6) qui ne correspond pas tout à fait au titre de la section « Évaluation finale de mon Niveau de développement de ma progression » <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si le titre comprend « ...SESSION 2 et3 » ; est-ce que nous devrions écrire plutôt SESSIONS 2 et 3 ? ○ Dans « rôle de l'enseignante à travers le carnet + : 3^e picot : phrase incomplète ○ Le titre de la section « Évaluation de la présentation verbale et du Carnet + » diffère du titre écrit dans la Table des matières ○ Idem pour le logigramme des compétences ○ La section « Schéma des hyperliens » ne se retrouve pas dans la Table des matières
Q	2-D'après vous, quels sont les points forts du portfolio?
R	Plusieurs points forts, je me suis dit wow c'est ben beau ça. Le design graphique, je trouvais ça vraiment beau et attrayant pour des élèves du collégial. De plus, le fait que tu l'as appelé Carnet + c'était aussi attirant, ça j'avais aimé ça. Belle structure fonctionnelle, bel outil, excellente idée pour les hyperliens en étant un portfolio électronique les liens sont essentiels. Ensuite, le reste comme je l'ai écrit c'est un super portfolio.
Q	3-Y a-t-il des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?
R	Quand tu rencontres tes étudiants, il y a de l'évaluation formative ?Bon il y avait ça. Ah oui il y a aussi la coévaluation par les pairs est –ce qu'il y en a? Peut-être insérer des questionnements qui s'adressent aux pairs sous forme de questions en

	<p>formatif ? mais en formatif il peut y avoir une belle construction qui peut se faire. Plus de questions sur ce qu'il pense de se produit et du processus l'ajouter d'avantage. C'est souvent que nos pairs remarquent des choses, regarde tu as fait un beau travail pourquoi tu ne sélectionnes pas cette pièce pour mettre dans ton portfolio.</p> <p>La fiche autoévaluation pour chacune des preuves déposées (je l'ai écrit à la question 8) de demander aux étudiants d'identifier ses points à améliorer et de justifier parce que dans l'autoévaluation je ne sais pas si tu as vu les critères d'autoévaluation de Scallon, lui je me base beaucoup sur lui pour évaluer l'autoévaluation, il demande aux étudiants identifier tes points forts et tes points à améliorer, mais justifie pourquoi ou pourquoi tu as choisi ces pièces-là et c'est pourquoi c'est de la justification qui devient importante dans l'autoévaluation. La question 9 changer le titre. C'est tout. Ah oui les points la pondération en lien avec le volet communication pourquoi j'imagine qu'elle est très importante. Je trouve que c'est génial comme idée.</p>
--	---

Je souhaite de tout cœur qu'à la fin de votre maîtrise vous rendrez cet excellent outil disponible pour inspirer d'autres enseignants qui veulent implanter un portfolio électronique.

Une fois de plus, je vous félicite pour cet excellent Carnet +

ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE CARNET +	13 juin 11 15h00
EXPERTE 2	
Q	1-En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?
R	<p>J'avais noté des petites choses, c'est sûr que moi je ne connais pas votre programme, lorsque j'ai regardé la table des matières, je me suis questionnée sur qu'est-ce qui se passe à la session 4. J'ai compris par après, sauf que pour quelqu'un qui est externe au programme .En fait, c'est une première chose qui m'interroge, en fait on voit dans mes progressions bilan des compétences session 2, 3, 5 et 6, mais il n'y avait rien à la session 1 et surtout à la session 4 normalement il y a comme une progression qui se fait d'une session à l'autre et là je me suis questionnée est-ce la suite de la session 3? En tout cas.</p> <p>Ensuite l'autre chose c'est au niveau du rôle de l'élève et de l'enseignant, dans le rôle de l'élève le dernier picot dans ces tâches présenter à l'enseignant son carnet+, ce n'est pas écrit, mais j'ai supposé que c'est un volet sommatif.</p> <p>Ensuite, dans la diapo mon but via le carnet plus est de...le carnet plus m'a permis de, là j'imagine que le prof qui va superviser, lui indiquer comment remplir cela. Parce que moi je me suis mise une petite note le carnet m'a permis</p>

	<p>de... explique ta réponse, mais comme il pourrait le faire à chacune des sessions.</p> <p>Ensuite, parce qu'on arrive au titre du cours Design Styliste bon il y a les 45 heures des compétences, les 15 heures des compétences, il y a les compétences dans le temps. Tout de suite après il y a moi et les compétences qu'est-ce que tu connais, tes attentes bon est-ce que c'est juste pour le cours de Design Styliste ou il va y avoir la même chose pour les autres cours, ok les questions ne visent que ces compétences-là.</p> <p>Parce que j'enseigne aux préuniversitaires et nous nos compétences sont surtout disciplinaires non, pas disciplinaire plutôt par session au bout d'une session il a fini sa compétence et il passe à l'autre et ainsi de suite tandis qu'en technique j'en ai déjà parlé en TTS en éducation spécialisé eux ils ont peut-être 20 compétences, mais il se retrouve dans 2,3 ou 4 sessions, mais j'avais oublié cet aspect-là je comprends mieux maintenant.</p> <p>Un autre un peu plus loin c'est marqué preuves sélectionnées démontrant la progression dépôt d'épreuve selon chaque session, vous dites 5 à 7 puis il y a comme seulement 4, il y a cette section là aussi il y seulement 5 carreaux, je vais regarder s'il y a d'autre chose.</p>
Q	2-D'après vous, quels sont les points forts du portfolio?
R	<p>La structure dans son ensemble, je veux dire comme c'est un portfolio de programme et non de cours, à ce moment-là l'étudiant peut se retrouver facilement, surtout que la table des matières est très détaillée puis il y a un cours porteur par session principale donc déjà-là c'est déjà un gros plus, les fiches, les fiches d'autoévaluations, le calendrier des rencontres des étudiants et des profs ça aussi l'étudiant c'est déjà où aller, c'est un portfolio qui est standard pour tous les étudiants donc ça déjà-là ça aide beaucoup.</p>
Q	3-Y a-t-il des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?
R	<p>Ben à part de la session 4 qui était plus nébuleuse, est-ce que le portfolio est suspendu si l'élève n'y travaille pas pendant cette session là où c'est parce que c'est un cours porteur, si je comprends le portfolio est pour une seule compétence c'est comme une première étape qui commence éventuellement nous pourrions rajouter d'autre étape. Je n'ai rien d'autre à rajouter. C'est vraiment un portfolio d'apprentissage et non de présentation. Dans le fond c'est une présentation orale que l'élève fait à la fin dans le fond. Est-ce que votre carnet + se trouve sur une plate-forme ou sur le site web de votre collège ou un portail externe, c'est quoi l'étudiant lorsque l'étudiant va finir va-t-il pouvoir le ramener avec lui?</p>

ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE CARNET +	14 juin 14h00
EXPERTE 3	
Q	1-En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?
R	<p>Bloc avec les compétences où tu présentes les compétences avec les semestres, car le texte des énoncés de compétences déborde des sessions, ça touche à plus d'une session alors avant de réaliser que c'était comme un tableau, peut-être le mettre en tableau, je ne sais pas, en tout cas j'ai eu des problèmes au niveau de la structure. C'est plus loin lorsque j'ai vu d'autres sessions en noir que là j'ai compris que c'était des sessions qui ne s'appliquent pas. La forme et de la structure qui m'a un peu agacée pour le reste je trouve ça très invitant, très beau, il me semble inspirant pour un étudiant.</p> <p>Est-ce que tu vas déposer ton outil sur une plate-forme électronique ou cela va demeurer en copie papier.</p> <p>Est-ce que tu vas utiliser Édu portfolio ou des trucs comme cela, tu vas avoir des instructions à même le portfolio pour utiliser le portfolio pour l'étudiant. J'avais une zone de questionnement dans ma tête en lien avec ça.</p>
Q	2-D'après vous, quels sont les points forts du portfolio?
R	<p>Moi ce qui me plaît surtout, mais il y a deux points forts. Premièrement, le fait que l'étudiant, je perçois qu'il a la liberté de mettre les pièces qu'il veut mettre on ne lui dit pas je veux obligatoirement une pièce de ce cours-là un autre de ce cours- là où je veux obligatoirement une preuve en 2D en 3D en noir et blanc je trouve qui n'a pas de commandes arrêtées, ça moi cela me plaît énormément parce que l'étudiant peut aller se mettre en valeur dans des zones de confort pour lui cela devient sa carte de visite donc ça pour moi c'est la liberté associée au portfolio c'est une de mes valeurs et je trouve qu'elle est bien respectée</p> <p>L'autre point fort c'est que souvent dans les portfolios on regarde le produit on regarde la production de l'étudiant, l'étudiant va mettre ses pièces quand il va autoévaluer ses pièces il va autoévaluer le résultat alors que dans tes grilles d'autoévaluation tu lui demandes comment tu t'y est pris, donc de le faire réfléchir sur sa démarche sur son processus au niveau de l'évaluation parce que lorsque nous évaluons les enseignants aujourd'hui trop souvent nous évaluons que le produit surtout dans le domaine artistique alors là d'avoir pris le soins d'inclure le processus je trouve que c'est riche et surtout de l'inclure au niveau de l'évaluation formative. Parce que là les enseignants commencent à regarder le processus de travail au niveau de l'évaluation sommative mais l'évaluation formative on dirait que nous sommes un pas en arrière donc de l'avoir fait au niveau de l'autoévaluation je trouve que c'est gagnant.</p>

Q	3-Y a-t-il des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?
R	<p>Si j'étais étudiante pis que j'avais à faire un truc comme ça moi je voudrais peut-être avoir un espace dans lequel moi j'accumule beaucoup, beaucoup de références, de livres je voudrais peut-être avoir un espace pour documenter des notes complémentaires, sites web des livres, des coups de cœur, j'aimerais peut-être ça avoir un espace pour ça. Mais ce n'est pas quelque chose de fondamentale pour atteindre ton objectif.</p> <p>Puis je me suis demandée pour la photo, moi cela m'aurait ahalée de mettre ma photo et qui va être déposée sur une plate-forme. Je ne sais pas chez vous est-ce que les employeurs vous demandent des photos. J'aurais eu tendance à mettre une image du monde médical, quelque chose comme Léonard de Vinci ou une source d'inspiration. Je pense qu'on devrait se poser la question une photo obligatoire ou une source d'inspiration ou quelque chose qui nous représente je pense qu'on peut se poser la question.</p> <p>Cela m'a fait plaisir c'était très rafraîchissant à regarder un beau travail je te félicite.</p>

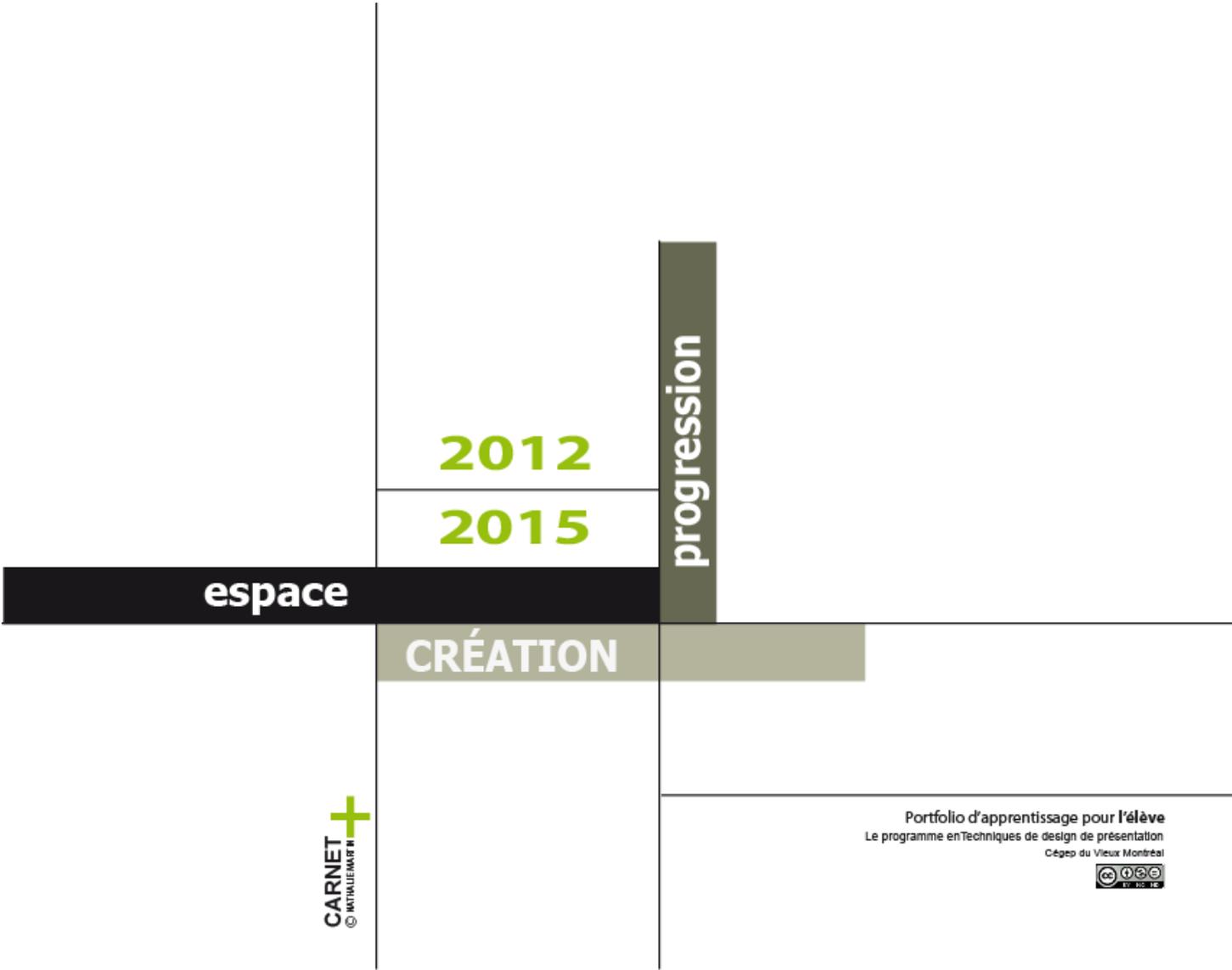
ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE CARNET +	
	EXPERTE 4
Q	1-En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?
R	<p>Bon le questionnaire que vous m'aviez demandée, je vais vous l'envoyer par courriel, je l'ai complété avec des commentaires puis dans le fond j'ai surligné en jaune, donc vous allez avoir accès à ça. Donc au niveau de sa formule factuelle dans le fond, de façon générale je le trouve très bien il est quand même très aidant pour l'étudiant, il y a des petites choses, comme la table des matières, je la trouve trop linéaire, donc si c'était possible de faire des sections des sous-sections, peut-être même reprendre vos logos qui pourraient peut-être faire une suite logique ça permet à l'étudiant peut-être de se retrouver peut-être un peu plus selon les sections ou les catégories. Je l'ai comme écrit dans le questionnaire.</p>
Q	2-D'après vous, quels sont les points forts du portfolio?
R	<p>Le point fort je vous dirais que c'est un peu son caractère dans le fond un peu professionnel dans le sens ou la facture fait que c'est invitant pour l'étudiant, je pense que c'est agréable, c'est assez complet donc je veux dire indiquer à quelques endroits des petits ajouts qui pourraient être pertinents, mais je pense que dans l'ensemble il pourrait être utilisé tel quel dans le fond être très profitable. Donc je trouvais ça très bien.</p>

Q	3-Y a-t-il des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose?
R	<p>Ce que j'ai ajouté à la question 3 au niveau des hyperliens ,je ne sais pas si dans votre programme si ce programme-là il y a un profil de sortie, mais il pourrait y avoir un hyperlien avec le profil de sortie qui plus en lien avec les compétences, bon le plan de cours c'est bien, mais c'est souvent un peu touffu, donc le profil de sortie il est souvent un peu plus synthèse donc il y a comme un travail de réflexion qui peut être fait avec le profil de sortie je pense que ça peut être intéressant puis faire un lien avec justement les compétences le bilan dans la progression des compétences. Donc un lien intéressant à faire. Puis l'autre chose que j'ai remarqué c'est que dans la section évaluation finale du niveau d'atteinte, bon alors pour aider l'étudiant à se représenter dans le fond se positionner dans la grille ou dans le tableau ce que ça veut dire maîtrise très élevé de la compétence élevée ou acceptable alors peut-être lui donner des points de repère alors si dans le bilan des compétences il coche élément de compétences acquis, mettons tous les éléments de compétence ont été acquis il a été capable de faire la démonstration alors à ce moment-là il pourrait cocher cet élément-là mais pour le moment juste ça très élevé je ne sais pas comment il va pouvoir se positionner à moins que cela soit clair dans votre tête que ce soit suite au bilan qui était précédant, mais dans le portfolio comme tel ce n'est pas suffisant évident.</p> <p>L'autre chose que j'avais remarqué c'est la constance au niveau de la de l'utilisation du je ou du pas du je mais du tu le pronom personnel, des fois c'est ma des fois c'est ta des fois c'est ma capacité ou ma progression, essayer d'avoir une constance on s'adresse à l'étudiant soit que l'on s'adresse à lui ou bien on se on est lui-même on s'incarne comme étant lui-même donc c'est ma progression ou si on s'adresse à l'étudiant à ce moment-là on peut aller plus le déterminer le tu ta progression le pronom à la deuxième personne. Alors, c'est d'être dans le fond d'être un peu plus vigilant dans l'ensemble du document pour être constant par rapport à ça. Une ou l'autre ça peut être intéressant soit que l'on s'adresse à l'étudiant même ou que l'on s'incarne puis que lui-même répond en ayant ses propres défis, mais c'est quelque chose que j'avais remarqué peut-être ajusté à ce regard. Mais dans l'ensemble c'est un travail colossal un beau travail je pense que vous avez pris plaisir à le faire et pris beaucoup d'heures. Au niveau des logos c'est intéressant, l'histoire des logos, le les bilans par rapport aux éléments de compétences les étudiants souvent les éléments de compétences s'éloignent un petit peu plus de ça donc c'est de remettre ça dans le fond en perspective c'est intéressant. Ce n'est pas trop pédagogique dans le sens ou ce sont des choses sur lesquelles ils doivent comme vous dites se positionner mais peut-être que l'enseignante elle est là pour clarifier certaines choses. Je pense qu'avec un outil comme ça ben c'est sûr qu'utiliser des éléments de compétences vont devenir peut-être plus facile mais sans outil qui est très concret pour relier les éléments de compétences à un travail quelconque ou à une tâche particulière, mais les étudiants ne comprennent pas nécessairement aussi bien. Le fait qu'en partant de la deuxième session à la sixième session ils vont être dans le fond davantage plus amenés à se positionner graduellement donc pour eux ça va devenir plus facile pour l'enseignant aussi peut-être que pour la deuxième session l'enseignant devra faire un travail de plus en profondeur pour arrimer la compréhension de l'étudiant , mais après ça va être une question de réinvestissement je pense que cela va être plus facile pour l'étudiant de bien comprendre son rôle peut-être que la deuxième</p>

	session pourra être un peu plus complexe, mais après ça va aller bien je pense. Devenir un réflexe et savoir quoi répondre.
--	--

C'est un travail colossal que ce portfolio d'apprentissage, un outil novateur et formalisé dans une perspective de formation professionnelle. Bravo pour tout ce travail !

ANNEXE H
CARNET + REVISE



2012

2015

progression

espace

CRÉATION

CARNET
© MATHALEMARIN +

Portfolio d'apprentissage pour l'élève
Le programme en Techniques de design de présentation
Cégep du Vieux Montréal



Table des matières

Hyperlien pour chaque section de la table des matières

espace	espace	espace	espace	espace
CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION
progression	progression	progression	progression	progression
espace	espace	espace	espace	espace
CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION	CRÉATION

Page titre Carnet +
Table des matières
But du portfolio
Rôle de l'élève et de l'enseignant(e)

≡ **espace** Ton autoportrait page titre
Ton autoportrait questions

≡ **espace**
Carnet + et toi
Carnet + et les compétences visées
Toi et les compétences
Calendrier des tâches et rencontres avec l'enseignant(e)
Guide pour sélectionner les preuves de ta progression
Preuves sélectionnées démontrant ta progression
Ensemble des preuves de la session (2,3,5,6)
Autoévaluation pour chacune des preuves déposées pour chaque session
Coévaluation

≡ **progression**

Ta progression, bilan des compétences SESSION 2 cours de Design: stylisme
Ta progression, bilan des compétences SESSION 3 cours de Design: vibrance
Ta progression, bilan des compétences SESSION 5 cours de Stylisme et accessoires
Ta progression, bilan des compétences SESSION 6 cours de Projet en entreprise

≡ **espace**
≡ **progression**
Évaluation finale de ton niveau de développement et de ta progression
Prépare la présentation verbale de ton Carnet +
ÉVALUATION DE LA PRÉSENTATION VERBALE ET DU CARNET+

Logigramme des compétences du programme en Techniques de design de présentation

BUT DU PORTFOLIO

Carnet + est un outil qui permet à l'élève de témoigner de sa progression en lien avec le développement des compétences à travers un ensemble de cours du programme en Techniques de design de présentation.

Les logos suivants sont des témoins repères qui permettent d'identifier l'élément-clé de la tâche à effectuer: espace, création et progression.

Le carnet +

espace:



Est un lieu privilégié où l'élève peut réfléchir, c'est-à-dire rassembler un ensemble de commentaires, faire une rétrospection, décrire et mettre en relief en ses mots le développement des compétences. Il représente aussi un lieu d'échange et de rétroaction pour l'élève et l'enseignant(e).

CRÉATION:



Est un ensemble de preuves démontrant les réalisations de l'élève, et révèle ses capacités à mobiliser ses ressources à travers les différentes tâches.

progression:



Est un portrait de l'élève qui lui permet d'être témoin de ses points forts et points à améliorer de démontrer sa progression à travers des compétences qui s'échelonnent dans le temps sur plusieurs sessions.

RÔLE DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT(E)

Ce portfolio appartient à l'élève et celui-ci a la responsabilité de remplir chacune des sections qui le compose. C'est un outil qui lui permet de suivre sa progression et ses apprentissages dans le temps à travers le programme en Techniques de design de présentation. Ce portfolio est conçu pour être utilisé sur un support numérique.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT(E) À TRAVERS LE CARNET + :

- Le rôle de l'enseignant(e) consiste à présenter les divers avantages du portfolio aux élèves avant d'amorcer la démarche
- D'installer un climat de confiance et de responsabilité entre l'élève et l'enseignant(e)
- D'encadrer et de diriger les diverses étapes tout en mettant l'accent sur la progression des compétences dans le temps
- Planifier et effectuer des rencontres pour faire de l'évaluation formative de la progression des apprentissages de l'élève

RÔLE DE L'ÉLÈVE À TRAVERS LE CARNET + :

Le rôle de l'élève consiste à réfléchir, à choisir des preuves, à évaluer sa progression, à prendre conscience de ses forces et faiblesses au regard des compétences qui s'échelonnent dans le temps.

L'élève aura à accomplir et à s'impliquer dans les diverses tâches suivantes:

- ≡ Te présenter et personnaliser ton portfolio;
- ≡ ■ Prendre conscience et situer les compétences dans le temps;
 - Planifier le calendrier avec l'enseignant(e) des diverses tâches et rencontres formatives;
- ≡ ■ Te situer par rapport à la compétence;
- ≡ ■ Réfléchir et t'autoévaluer avant de sélectionner tes preuves;
- ⋮ ≡ ■ Déposer des preuves significatives de ta progression et réfléchir à tes acquis et les défis qui te reste à accomplir avant l'ESP;
- ⋮ ≡ ■ Faire un bilan à la fin de chaque session visées et au terme de la compétence;
 - Présenter oralement ton Carnet + pour une évaluation sommative.

CARNET +

espace | CRÉATION | progression



NOM DE L'ÉLÈVE

CHAQUE + MÈNE À UN HYPERLIEN

- + HYPERLIEN QUI MÈNE À DES NOTES PERSONNELLES
- + HYPERLIEN QUI MÈNE À DES SITES WEBS, INSPIRATIONS, LIVRES, REVUES
- + HYPERLIEN QUI MÈNE À DES COUPS DE COEUR

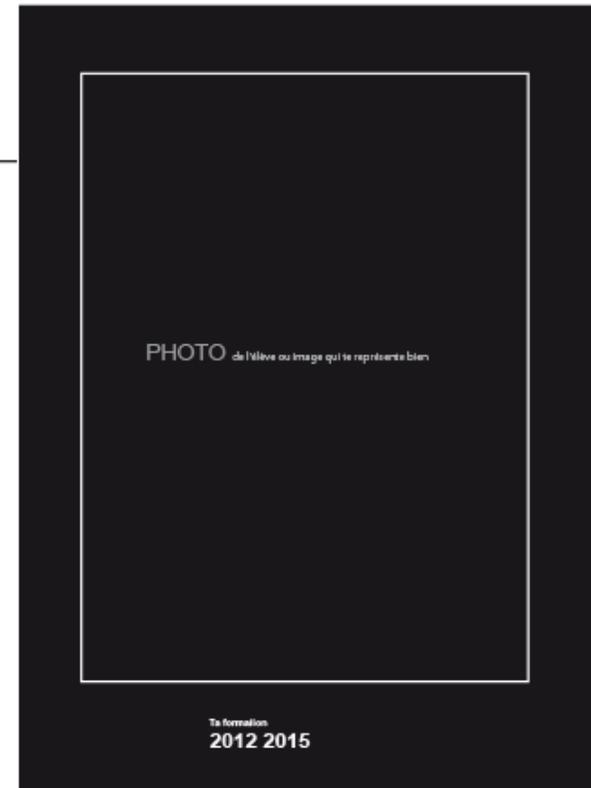
Ton autoportrait

Un hyperlien peut être créé pour accéder au curriculum vitae de l'élève
Un hyperlien pour accéder au profil de sortie du programme en Techniques de design de présentation

Présentation:

Tes intérêts, tes qualités et attitudes en lien avec la profession:

Quelle est ta conception du design de présentation?



CARNET +



CARNET + et toi

Ton but via le carnet + est de...

Le carnet + t'a permis de...

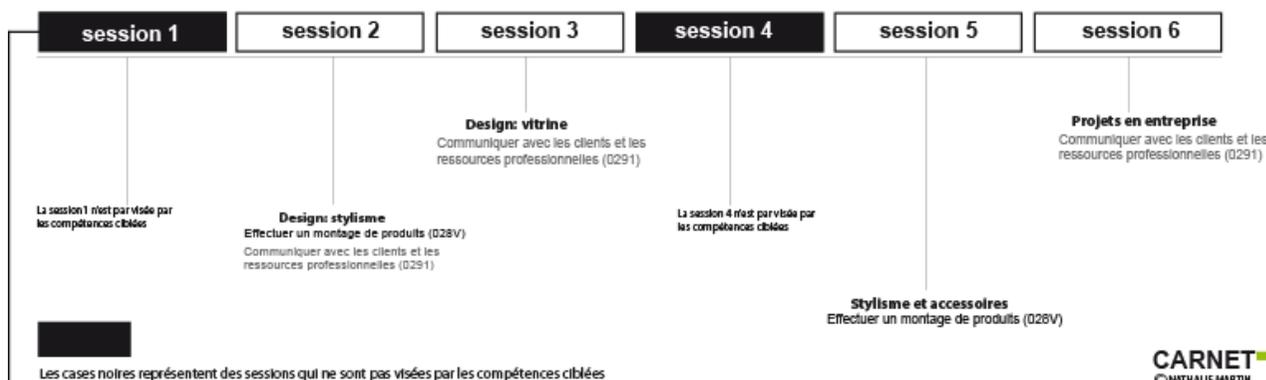
Remplir cette fiche au début et à la fin de chacune des sessions
ciblées par les compétences

Explique ta réponse :

Explique ta réponse:

CARNET + Carnet + et les compétences visées Un hyperlien pour être crée en lien avec le plan de cours	TITRE DU COURS: Design : stylisme
	45h COMPÉTENCE: effectuer un montage de produits (028V)
	15h COMPÉTENCE: communiquer avec les clients et les ressources professionnelles (0291)
	Début de la compétence (028V) : 2e session cours Design: stylisme Fin de la compétence (028V): 5e session cours Stylisme et accessoires
	Début de la compétence (0291) : 2e session cours Design: stylisme Fin de la compétence (0291): 6e session cours Projets en entreprise

Les compétences dans le temps





Remplir cette fiche au début de chaque cours où les compétences ciblées débutent

Ce que tu connais des compétences ciblées

Tes attentes par rapport aux compétences ciblées

Dans quels autres cours du programme ces compétences seront utiles?

Comment ces compétences seront-elles utiles sur le marché du travail?

Design: stylisme

Effectuer un montage de produits (D28V)

Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles (D291)

CARNET +

Calendrier des tâches et rencontres

août septembre octobre novembre décembre 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 janvier février mars avril mai

	Tâches à réaliser dans le carnet + selon chaque session	Dates des rencontres avec l'enseignant(e) pour une évaluation formative
session 1	DATES: TÂCHES :	DATES: RENCONTRES:
session 2	DATES: TÂCHES:	DATES: RENCONTRES:
session 3	DATES: TÂCHES:	DATES: RENCONTRES:
session 4	DATES: TÂCHES:	DATES: RENCONTRES:
session 5	DATES: TÂCHES:	DATES: RENCONTRES:
session 6	DATES : TÂCHES:	DATES: RENCONTRES:

Les cases noires représentent des sessions qui ne sont pas visées par les compétences ciblées



Choisir de 5 à 7 pièces que tu déposeras dans la fiche
preuves sélectionnées démontrant ta progression

Choisir des preuves contrastées qui mettent en évidence ta progression

- Choisir parmi les travaux réalisés les plus significatifs et représentatifs en lien avec ta capacité à effectuer un montage de produits
- Choisir parmi les travaux réalisés les plus significatifs et représentatifs en lien avec ta capacité à communiquer avec les clients et les ressources professionnelles
- Choisir une preuve qui démontre un aspect significatif de ta progression
- Choisir une preuve qui démontre tes points forts
- Choisir une preuve qui démontre tes points à améliorer

<p> Session 2 Le + permet d'accéder au dépôt et mise en page des preuves pour chaque session</p>	<p> Session 6 Le + permet d'accéder au dépôt et mise en page des preuves pour chaque session</p>
<p> Session 3 Le + permet d'accéder au dépôt et mise en page des preuves pour chaque session</p>	<p> Session 8 Le + permet d'accéder au dépôt et mise en page des preuves pour chaque session</p>

<p>L'HYPERLIEN DE CHAQUE PREUVE MÈNE À UNE FICHE AUTOÉVALUATION DE SON ÉVOLUTION</p> <p>Session 2 + PHOTO D'UNE PREUVE CHOISIE PAR L'ÉLÈVE</p> <p>Date d'évaluation Date de dépôt de la preuve</p>			

Autoévaluation pour chacune des preuves déposées pour chaque session

À travers, les diverses tâches et apprentissages réalisés durant la session 2 dans le cours de Design: stylisme, voici les plus significatifs et représentatifs de mon niveau de maîtrise de la compétence.

Pourquoi tu attires l'attention sur cette preuve?

Explique

Comment as-tu procédé pour arriver à ce résultat?

Explique

Ce que tu as appris à travers cette tâche

Explique

Comment t'explique tes points forts

Explique

Comment t'explique tes points à améliorer

Explique

Comment vas-tu t'y prendre pour maîtriser ta difficulté

Explique

Cette preuve a été choisie par:

- Moi
- Mon enseignant(e)
- Mon enseignant(e) et moi
- Moi et un collègue de classe

Un hyperlien mène à la fiche coévaluation

Cette preuve a été réalisée

- Au début
- À la mi-session
- À la fin de la session

Cette preuve témoigne:

- Ma progression
- Mes points forts
- Mes points à améliorer



Évaluation par les pairs Un pair donne son point de vue

A travers, les diverses tâches et apprentissages réalisés durant la session 2 dans le cours de Design: stylisme, voici l'évaluation constructive fait par un élève de la classe.

Nom du pair

Date :

Commentaire du pair en lien avec le choix de la preuve;

Dire en tes mots ce que tu penses de la preuve

Point de vue du pair

■ Le point fort de ce travail
Explique ton point de vue

■ Les points à améliorer sont?
Explique ton point de vue

■ Les suggestions pour améliorer ce travail
Suggestions

■ Les défis proposés sont?
Ce que tu proposes

Rôle du pair

- Le pair a le mandat d'échanger et de choisir ou d'aider à sélectionner des preuves à déposer dans le Carnet +;
- Le pair donne son point de vue pour une ou des preuves qui témoignent des acquis, des difficultés de l'autre;
- Il discute et apprécie le travail la démarche et les stratégies gagnantes d'apprentissage et donne son avis pour des pistes d'amélioration.

Questions du pair

Comment as-tu fait pour réaliser ce travail (faire verbaliser en lien avec la procédure et les points forts)

Quels moyens as-tu pris?

Quels ressources as-tu utiliser pour réaliser ce travail?



Ta progression, bilan des compétences Session 2

Design : stylisme
Effectuer un montage de produits
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles

Au regard de ton niveau de maîtrise des compétences

Tu constates avoir de la difficulté avec?
Tu dois améliorer ces éléments des compétences
car...

Tu crois avoir amélioré durant la session et être en progression avec les éléments
suivants des compétences
car...

Comment as-tu acquis les éléments des compétences?

Plan d'action pour l'atteinte complète de la compétence à la session 5

Quels seront les moyens que tu prendras pour améliorer tes apprentissages en lien avec les compétences?

Élément de compétence acquis

Élément de compétence en progression

Élément de compétence à améliorer

Effectuer un montage de produits

Éléments de la compétence:

	+	+	+
1-Interpréter la demande		+	
2-Établir un concept de présentation			+
3-Préparer le montage	+		
4-Effectuer le montage			
5-Vérifier le montage			

Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles

Élément de la compétence:

3b-Intégrer au sein d'une équipe de travail			+
---	--	--	---

Commentaires de l'enseignant(e):



Ta progression, bilan des compétences Session 3

Design : vitrine
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles

Ton objectif pour la session 3 en lien avec cette compétence est de...

En ce qui concerne tes habiletés, elles se sont améliorées, car ...

La progression de tes apprentissages est liée à...

Avant tu faisais...
Maintenant tu fais ...

TES DÉFIS AVANT DE PASSER À LA SESSION 6

Quels seront les moyens que tu prendras pour améliorer tes apprentissages en lien avec la compétence?

	Éléments de compétence acquis	Éléments de compétence en progression	Éléments de compétence à améliorer
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles	+	+	+
Éléments de la compétence:			
2- Négocier avec des fournisseurs et des sous-traitants			+

Commentaires de l'enseignant(e):

Ton objectif pour la session 5 en lien avec cette compétence est de...

En ce qui concerne tes habiletés, elles se sont améliorées, car ...

La progression de tes apprentissages est liée à...

Avant tu faisais...
Maintenant tu fais ...

Tes défis avant de passer l'ESP

Quels seront les moyens que tu prendras pour améliorer tes apprentissages en lien avec la compétence?

Éléments de compétence acquis
+
Éléments de compétence en progression
+
Éléments de compétence à améliorer
+

Effectuer un montage de produits

Éléments de la compétence:

	+	+	+
1-Interpréter la demande		+	
2-Établir un concept de présentation			+
3-Préparer le montage	+		
4-Effectuer le montage			
5-Vérifier le montage			

Commentaires de l'enseignant(e):



Ta progression, bilan des compétences
Session 6

Projet en entreprise
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles

Ton objectif pour la session 6 en lien avec cette compétence est de...

En ce qui concerne tes habiletés, elles se sont améliorées, car ...

La progression de tes apprentissages est liée à...

Avant tu faisais...
Maintenant tu fais ...

Tes défis avant de passer l'ESP
Quels seront les moyens que tu prendras pour améliorer tes apprentissages en lien avec la compétence?

	Étatement de compétences acquis	Étatement de compétences en progression	Étatement de compétences à améliorer
	+	+	+
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles			
Élément de la compétence:			
1-Établir des relations avec la clientèle			+

Commentaires de l'enseignant(e):



Évaluation finale de ton niveau de développement et de ta progression

Mon niveau d'atteinte de la compétence

Bilan fait par l'élève **+ + +**
 Bilan fait par l'enseignant(e) **■ ■ ■**

Hyperlien menant à la grille d'évaluation certificative

	Maîtrise très élevée de la compétence	Maîtrise élevée de la compétence	Maîtrise acceptable de la compétence	Maîtrise insuffisante de la compétence	Maîtrise très insuffisante de la compétence

Effectuer un montage de produits	+				
Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles			+		

Bilan synthèse de ta progression:
 Tu estimes avoir fait des progrès en lien avec les compétences car...

Effectuer un montage de produits

Bilan synthèse de ta progression:
 Tu estimes avoir fait des progrès en lien avec les compétences car...

Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles

Appréciations et commentaires de l'enseignant(e):



Prépare ta présentation verbale de ton Carnet +

Date de la rencontre:
Lieu de la rencontre:

Objectif : Démontre ta progression dans le temps et ton niveau d'atteinte des compétences ciblées

Compétences :

En lien avec ton niveau de maîtrise des compétences tu souhaites discuter de...
Faire une liste des points à aborder

Explique dans tes mots, dans un discours cohérent et structuré:

Quels étaient tes attentes et ton but au regard des compétences?
Quels ont été tes défis à travers les compétences?
Quels sont, globalement, tes points forts et tes points à améliorer à ce jour?

Comment se traduit ta progression à travers les preuves déposées?
Comment et pourquoi as-tu atteint ce niveau de maîtrise des compétences?
Dans ton Carnet +, de quoi es-tu le plus satisfait?

Présentation des preuves qui témoignent le mieux ta progression
Autres éléments essentiels:

Listes des documents
nécessaires pour la
présentation

ÉVALUATION DE LA PRÉSENTATION DU CARNET +

COMMUNICATION

Capacité à présenter oralement sa progression à travers le Carnet +

Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
Par une analyse critique de sa progression via le carnet +, l'élève est en mesure de témoigner de ses forces et faiblesses, de son niveau d'atteinte des compétences dans le temps à travers un argumentaire élaboré, d'un discours convaincant dans un vocabulaire propre au design.	Par une analyse de sa progression à travers le carnet +, l'élève est en mesure de présenter oralement son parcours de progression via un discours structuré, s'appuyant sur son niveau de maîtrise des compétences.	L'élève présente son parcours de progression à l'aide d'une réflexion d'ordre général et s'appuie peu sur ses forces et ses faiblesses à travers les compétences.	À l'aide de propos chaotiques, l'élève présente son parcours de progression en faisant peu ou pas de liens avec son niveau de maîtrise des compétences.
20-18	17-15	14-12	11-0

RÉALISATION

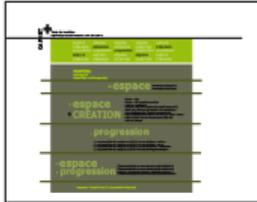
Capacité à réaliser les différentes parties du Carnet +

Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
L'élève met en œuvre l'ensemble des étapes du Carnet + en sélectionnant différentes preuves contrastées et en complétant les différentes fiches d'autoévaluation, tout en mettant en relief sa progression et le développement des compétences dans le temps.	L'élève réalise les principales étapes du Carnet + en sélectionnant des preuves et en complétant les fiches d'autoévaluation, tout en mettant en relief sa progression et le développement des compétences dans le temps.	L'élève complète en partie le carnet+ et démontre peu sa progression par le choix des preuves et la qualité des fiches d'autoévaluation.	L'élève ne démontre pas sa progression dans le temps via le carnet +, les fiches sont incomplètes et il manque des preuves pour en témoigner.
15-13	12-11	10-9	8-0

Commentaires de l'enseignant(e)

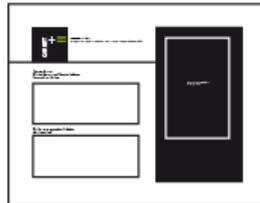
Schéma des hyperliens

Table des matières



Chaque titre de la table des matières a un Hyperlien qui mène à la page

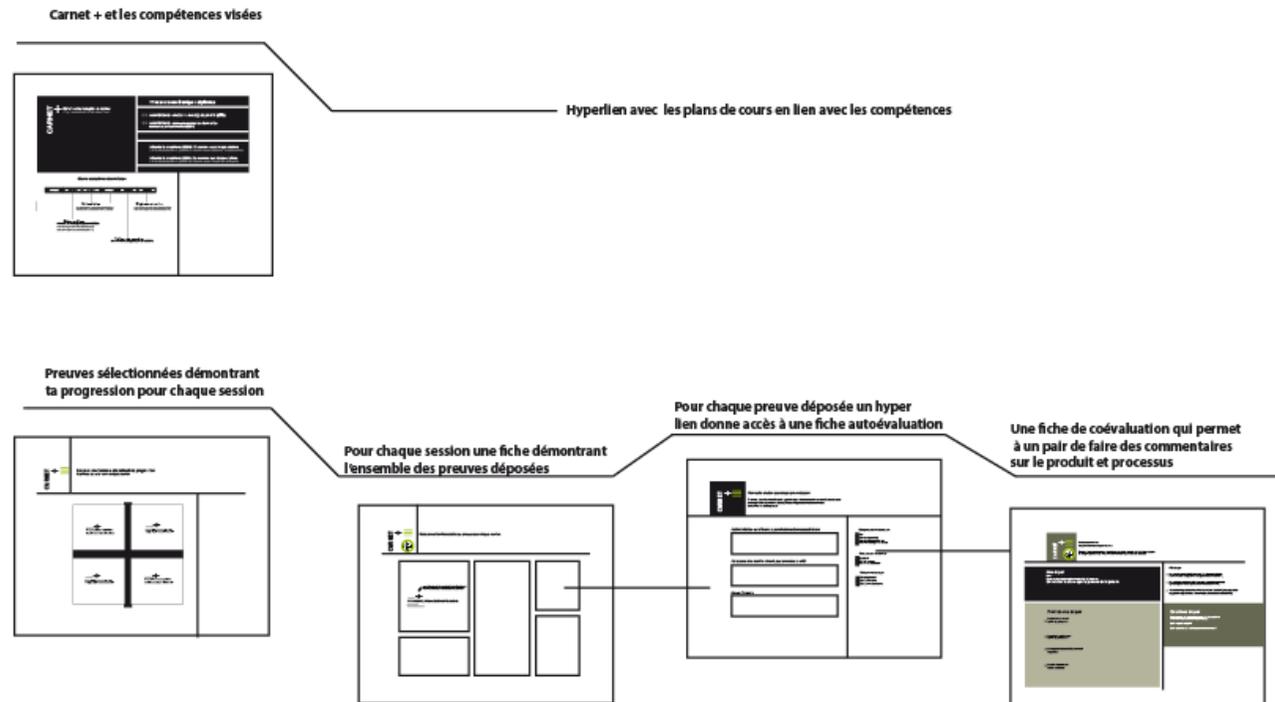
Mon autoportrait



Hyperlien avec le curriculum de l'élève

Hyperlien avec le profil de sortie

Schéma des hyperliens



Logigramme de compétences du programme en Techniques de design de présentation

La couleur représente la trajectoire des compétences dans le temps

DESIGN DE PRÉSENTATION	DESIGN DE PRÉSENTATION	DESIGN DE PRÉSENTATION	DESIGN DE PRÉSENTATION	DESIGN DE PRÉSENTATION	DESIGN DE PRÉSENTATION
1	2	3	4	5	6
Analyse de métier professionnel 40 h (D) 157-164.V.M Analyser le métier de décorateur d'intérieur 020P 40 h .C Rechercher de l'information 020U 40 h .P	Histoire des arts visuels 40 h (D) 157-165.V.M Situer le Design de près dans une perspective historique (2-3) 020Q 40 h .P	Histoire de la présentation visuelle 40 h (D) 157-166.V.M Situer le Design de près dans une perspective historique (1) 020R 40 h .P		AA. Impression et accessoires 70 h (D) 157-167.V.M Recherches de Décoration 020S 40 h .P Élaborer un dossier de produits 020V 40 h .P	
Formes et volumes : Composition d'un espace I 40 h (D) 157-168.V.M Composer un espace 020K 40 h .P	Formes et volumes : Composition d'un espace II 40 h (D) 157-169.V.M Composer un espace 020L 40 h .P	Créativité appliquée 40 h (D) 157-170.V.M Proposer des solutions créatives 020X 40 h .C		Recherche 40 h (D) 157-171.V.M Planifier l'organisation d'un espace de vente 020T 40 h .C	
Fabrication en atelier I 30 h (D) 157-172.V.M Fabriquer des accessoires et des éléments de décor 020W 30 h .P	Fabrication en atelier II 40 h (D) 157-173.V.M Fabriquer des accessoires et des éléments de décor 020W 40 h .P		Concepts d'accessoires I 70 h (D) 157-174.V.M Fab. acc et des él. de décor 020W 30 h .P Créer des accessoires 020Y 40 h .P	Concepts d'accessoires II 40 h (D) 157-175.V.M Créer des accessoires 020Y 40 h .P	
Dessin et communication I 40 h (D) 157-182.V.M Réaliser un concept 0200 40 h .P	Dessin et communication II 40 h (D) 157-183.V.M Réaliser un concept 0200 40 h .P	Illustration de concept I 40 h (D) 157-184.V.M Réaliser un concept 0200 40 h .P	Illustration de concept II 40 h (D) 157-185.V.M Réaliser un concept 0200 40 h .P		Intégration professionnelle 40 h (D) 157-186.V.M Prendre ses services (1-3-3) 020Z 40 h .C
	Design : synthèse 40 h (D) 157-187.V.M Élaborer un message de prod. 020V 40 h .P Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles (2) 020I 40 h .P	Design : volume 40 h (D) 157-188.V.M Arranger une vitrine 020Z 40 h .C Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles (2) 020I 40 h .P Créer un concept couleur (1-4-5) 020B 30 h .P Élaborer l'éclairage d'un espace 020C 40 h .P	Design : Éléments thématiques I 70 h (D) 157-189.V.M Concevoir un décor thématique 020B 40 h .P Concevoir un décor d'intérieur 020B 30 h .P Réaliser un concept (maquette 3D) 020B 40 h .P Élaborer l'éclairage d'un espace 020C 40 h .P	Design : décor d'exposition 40 h (D) 157-190.V.M Réaliser l'éclairage d'un espace 020C 40 h .P Organiser l'aménagement d'un lieu d'exposition 020T 40 h .C	
Dessin : objet et perspective 40 h (D) 157-191.V.M Réaliser un concept 0200 40 h .P	Concept couleur 40 h (D) 157-192.V.M Créer un concept couleur (2-3) 020B 40 h .P	Plans et devis I 40 h (D) 157-193.V.M Produire des plans et des devis 0204 40 h .P	Plans et devis II 40 h (D) 157-194.V.M Produire des plans et des devis 0204 40 h .P	Design : Entressort thématique II 40 h (D) 157-195.V.M Produire des plans et des devis 0204 30 h .P Réaliser l'éclairage d'un espace 020C 40 h .P Concevoir un décor (feu éteint) 020B 40 h .C Concevoir un décor thématique 020B 30 h .C	Projet d'entreprise 40 h (D) 157-196.V.M Communiquer avec les clients et les ressources professionnelles 020I 40 h .P Organiser et coord. l'aménagement 020U 40 h .P
	Composition graphique I 40 h (D) 157-197.V.M Élaborer une composition graphique 40 h .P		Composition graphique II 40 h (D) 157-198.V.M Élaborer une composition graphique 40 h .P		Design : objet 40 h (D) 157-199.V.M Élaborer l'éclairage d'un espace 020C 40 h .P Organiser et coord. l'aménagement d'un lieu d'exposition 020T 40 h .P

2018-2019

C : compétence qui débute et se termine du semestre I au semestre I
 P : compétence qui débute et se termine de la compétence précédente au semestre I au semestre I
 D : compétence qui débute et se termine de la compétence précédente au semestre I au semestre I

CARNET+

© NATHALIE MARTIN

Le programme en Techniques de design de présentation

Cégep du Vieux Montréal



