

# RÔLE DU PORTFOLIO DANS LE SUPÉRIEUR : RENDRE L'ÉTUDIANT ACTEUR DE SA FORMATION

**CLAIRE BELANGER**

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

*AVEC L'AUTORISATION DE L'AUTEUR*

**N° 31**  
MAI 2009

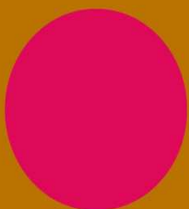


UNITÉ  
DE RECHERCHE-ACTION  
EN FORMATION  
DE FORMATEURS

L'Université  
est  
une  
chance



Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs



# **Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation**

**Claire BÉLANGER**

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES)  
à l'Université de MONTREAL.

*Actes de colloque du 25e congrès de l'Association Internationale de  
Pédagogie Universitaire (AIPU) - Montpellier, France.*  
**Réflexion à partir des écrits et des pratiques à l'Université de Montréal**

Ce texte est publié avec l'aimable autorisation de l'auteur

## INTRODUCTION

Jusqu'à une date assez récente, à l'instar d'autres universités de la francophonie, les quelques disciplines à l'Université de Montréal à considérer l'usage du portfolio étaient les arts visuels, l'architecture et la formation des enseignants. Lorsque ces disciplines décidaient de proposer l'exploitation d'un portfolio à leurs étudiants, elles circonscrivaient son rôle autour de l'affichage des meilleures productions pour les étudiants en arts visuels, de la documentation du processus de conception pour ceux en architecture (De Paoli, 2002) et, enfin, de la réflexion sur les apprentissages réalisés en stage hors campus dans le cas des étudiants en éducation (Lévesque et Boisvert, 2001). Rarement voyait-on le portfolio intégré dans l'ensemble du programme de formation.

Depuis le début des années 2000, d'autres programmes d'études, en majorité dédiée à la formation de professionnels et axée sur le développement des compétences des étudiants, se sont mis à s'intéresser au portfolio, à vouloir élargir ses fonctions pour en faire un instrument de soutien au processus d'apprentissage, au développement et à l'évaluation de compétences (Naccache, Samson et Jouquan, 2006) et à assurer sa vitalité tout au long d'un cursus (Le Mauff, Pottier, Goronflott et Barrier, 2006). La popularité grandissante du portfolio auprès de ces programmes s'explique par la nécessité de documenter et de réguler la progression des apprentissages des étudiants ainsi que d'en rendre compte au regard des compétences visées (Davies et LeMahieu, 2002 ; Scholes et al, 2004 ; Dannefer et Henson, 2007).

Vu l'intérêt notable que suscite le portfolio en enseignement supérieur et au terme de six années d'expérimentation dans notre milieu ainsi que de réflexion et d'échange dans le cadre des rencontres du Groupe d'intérêt sur le portfolio du Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur (CEFES) et du Groupe de recherche sur le portfolio du Centre de Pédagogie Appliquée aux Sciences de la Santé (CPASS), nous

nous proposons de présenter quelques pratiques relatives à l'usage du portfolio à l'Université de Montréal dans le but de montrer de quelles façons les programmes ayant mis en place le portfolio en font le moyen privilégié de soutien au processus d'apprentissage et au développement des compétences. Nous espérons ainsi contribuer à la prise de décision des enseignants, des administrateurs et des conseillers pédagogiques qui envisagent l'implantation du portfolio dans leur propre milieu.

Les exemples de pratiques proviennent de trois programmes d'études de formation initiale : le programme de bachelor en sciences infirmières (3 ans), le programme de masters professionnel en ergothérapie (4 ans) et le programme de certificat en intervention auprès des jeunes (1 an).

Ces programmes ont en commun d'avoir fait une réforme de leur programme d'études dans les dernières années afin d'axer leur formation sur le développement des compétences de leurs étudiants, d'avoir introduit le portfolio dès la première année de la formation et d'avoir déployé la démarche portfolio sur toute sa durée.

Nous remercions Alain Legault, professeur à la Faculté des sciences infirmières et Annie Rochette, professeure à la Faculté de médecine, École de réadaptation, d'avoir si généreusement accepté de partager leur approche à l'utilisation du portfolio lors d'entrevues semi-structurées menées en décembre 2007. Sans leur esprit d'innovation et leur volonté d'offrir une formation de qualité à leurs étudiants, nous n'en aurions pas tant appris sur le rôle que peut jouer le portfolio dans un cursus universitaire.

## 1. LE PORTFOLIO DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION INITIALE : UN OUTIL DE RÉFLEXION

### 1.1. Qu'entend-on par portfolio ?

On s'accorde généralement à définir le portfolio utilisé à des fins pédagogiques comme une collection structurée de travaux variés et de réflexions d'un étudiant qui lui permet de rendre compte des apprentissages réalisés pendant son parcours de formation (Barrett, 2004 ; Challis, 2005) et de se construire progressivement un portrait juste du développement de ses compétences (Read et Cafolla, 1999 ; Meuss, Van Petegem et Van Looy, 2006).

Toutes sortes de documents peuvent être colligés par l'étudiant dans son portfolio à condition de constituer des preuves d'apprentissage (Tardif 2006) : des travaux écrits, des projets de recherche, des rapports de lecture, des textes qui l'inspirent, des vidéoclips de ses performances, des photographies, des observations en milieu professionnel, des commentaires de superviseurs, d'enseignants ou de pairs, des analyses de situations cliniques ou d'incidents critiques, des sections de son journal ou de son carnet de bord, des cartes conceptuelles, des évaluations ainsi que des réflexions sur ces pièces.

En définitive, ce sont les réflexions qui occupent une place de choix dans le portfolio, particulièrement en milieu universitaire (Rees, 2005 ; Riedinger, 2006 ; Walz, 2006 ; Fox et al. 2008) : réflexions sur les pièces conservées, sur les raisons qui justifient un choix particulier de pièces, sur les apprentissages qu'elles démontrent, sur la construction de connaissances qu'elles révèlent, sur les apprentissages à développer... (Abrami et Barrett, 2005 ; Butler, 2006). Du fait de l'importance que revêt la dimension réflexive du portfolio, le processus en œuvre dans sa construction progressive sera considéré comme plus important que le produit final (Smith et Tillema, 2003 ; Stefani, Mason et Pegler, 2007). Comme on le

souligne sur le site de la Johns Hopkins University Digital Portfolio, "en fin de compte, le bénéfice le plus important à retirer de l'utilisation d'un portfolio pourrait être le sentiment d'accomplissement qui provient de la collecte et de la réflexion sur les réalisations et les succès qui jalonnent un parcours professionnel".

En accord avec plusieurs auteurs, qui parlent de "*portfolio-based learning*" pour désigner une approche privilégiant l'utilisation du portfolio en tant que support à un apprentissage réflexif (Challis, 1999 ; Driessen et al. 2005), et le fruit de notre appropriation graduelle de l'outil et de son potentiel pédagogique, nous sommes arrivés à la définition suivante, à savoir que le portfolio est un outil *de réflexion* conçu et géré par l'étudiant qui lui permet :

- de cumuler *des traces des apprentissages* (ou *de rendre visibles les apprentissages*) qu'il a réalisés dans divers contextes (cours, stages et toutes autres expériences professionnelles et personnelles...),
- et de les organiser de manière à *témoigner du développement de ses compétences* sur la durée de sa formation.

### 1.2. Pourquoi veut-on, dans certains programmes de formation, d'un outil favorisant l'apprentissage réflexif ?

Tant dans le programme en sciences infirmières que celui en ergothérapie et que celui en intervention, la décision d'implanter le portfolio émane d'un désir de rendre l'étudiant proactif et intentionnel dans sa formation (Mathers et al. 1999) en lui donnant des occasions de prise de conscience de ses apprentissages, de réflexion sur le développement de ses compétences et de contrôle sur son parcours dans une perspective d'amélioration continue de sa pratique professionnelle (Pearson et Heywood, 2004). Développer une plus grande autonomie dans l'apprentissage est jugé essentiel pour que l'étudiant, une fois sa formation initiale terminée, non seulement puisse maintenir sa compétence professionnelle (Harris et al. 2001) mais aussi, continue

d'intégrer de nouveaux apprentissages en vue d'un développement optimal de sa compétence professionnelle. Si le programme de formation initiale lui permet d'acquérir un niveau de compétence nécessaire pour bien fonctionner dans un milieu de travail, l'atteinte du plus haut niveau de compétence professionnelle - l'expertise professionnelle - "dépend des efforts consentis tout au long de sa carrière pour affiner et diversifier ses compétences" (Brichaux, 2001 : p.1) et exige de la future infirmière, ergothérapeute ou intervenante une prise en charge et une autorégulation de son développement professionnel. La décision d'introduire le portfolio correspond, dans les trois cas, à une approche curriculaire centrée sur l'apprentissage et pensée dans une logique d'un continuum de développement de compétences.

### 1.3. Dans quelle mesure le portfolio permet-il un apprentissage réflexif ?

Dans les écrits sur le portfolio, on décrit la démarche d'apprentissage réflexif comme est un processus dynamique qui demande à l'étudiant de documenter systématiquement dans son portfolio (Snadden et Thomas, 1998 ; Challis, 1999 ; Naccache et al. 2006) :

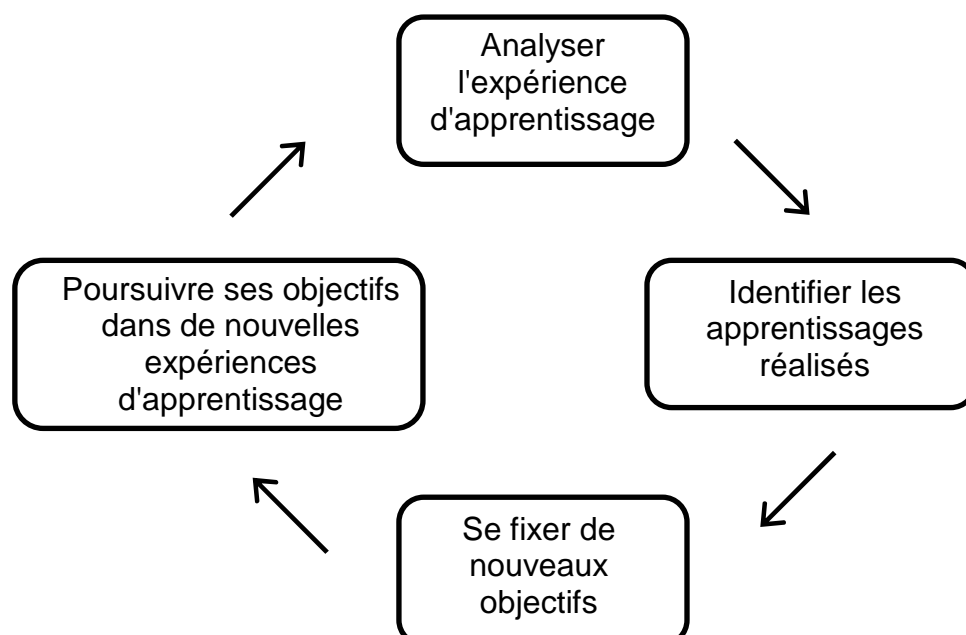
- des expériences vécues dans différents contextes (cours, clinique, milieu professionnel, activités hors campus) et de durée variable ;

- l'analyse qu'il fait de ces expériences en termes :
  - de sa performance (qu'ai-je réussi à accomplir ? Ai-je rencontré des difficultés ?)
  - des apprentissages qu'elles révèlent (quels savoirs ai-je acquis ? Quels savoirs ai-je démontrés ?)
  - des liens entre ces apprentissages et les compétences ciblées (à quelles compétences visées par le programme ces savoirs se rattachent-ils ?) ;
- l'identification des lacunes dans la performance et des besoins d'apprentissage (quelles connaissances, habiletés, attitudes ... aurais-je dû mobiliser pour mieux faire face à cette situation ? Que dois-je apprendre pour continuer à développer mes compétences ?) ;
- la planification des apprentissages (comment vais-je m'y prendre pour accomplir ces apprentissages ? À quelles stratégies et ressources recourir ?) et de leur réalisation.

Cette démarche s'actualise forcément après l'action. Elle conduit l'étudiant à développer l'habitude de questionner, d'explicitier, d'analyser et de réguler ses expériences de formation et de pratique de manière à donner un sens à son parcours. Nous pouvons ainsi l'illustrer :

**Figure 1**

*La démarche d'apprentissage réflexif : un processus cyclique (adaptée de Driessen et al. 2005)*



C'est cette démarche d'apprentissage réflexif que les équipes enseignantes des trois programmes tentent de mettre en place et d'accompagner. Toutefois, chacune a développé une approche à l'accompagnement qui lui est propre, compte tenu de leurs préoccupations pédagogiques, de leurs ressources humaines et financières respectives.

## 2. L'ACCOMPAGNEMENT À L'APPRENTISSAGE RÉFLEXIF

De nombreux articles font état des conditions à mettre en place pour que le portfolio soit un véritable support à la démarche d'apprentissage réflexif. Parmi celles-ci, on note l'importance de procurer aux étudiants :

- des activités de réflexion cycliques et récurrentes (Dannefer et al. 2007) ;
- le soutien d'un tuteur, moniteur ou superviseur pour les guider dans leur démarche (Pearson et Heywood 2004; Driessen et al. 2005) ;
- des attentes claires au regard de la qualité et des objets de la réflexion (Tosh et al. 2006).

Voyons comment se concrétisent ces conditions dans l'accompagnement au portfolio qu'offrent ces trois programmes:

### 2.1. Exemple en sciences infirmières : des activités de réflexion cycliques et récurrentes

Il est beau de viser à rendre les étudiants actifs face à leurs apprentissages, encore faut-il que le programme leur en fournisse l'occasion et le temps. Dans cette optique, en sciences infirmières, une activité d'intégration vient systématiser la démarche de réflexion à la fin de chaque semestre. À la fin du premier semestre, elle prend la forme d'une expérience clinique simulée. Cette première activité d'intégration a pour but d'amener les étudiants à réfléchir à leurs apprentissages à partir d'une situation clinique en collaboration avec leurs pairs et un tuteur, "la clé au développement de l'expertise ne résidant pas dans le gain d'expérience seul, mais plutôt dans la manière d'utiliser l'expérience

comme moyen d'apprentissage" (Ferry et Ross-Gordon, 1998, p. 107).

Pour cette activité, les étudiants sont répartis en groupes de six personnes. L'animation du groupe est assurée par un tuteur. Le déroulement de l'activité comporte trois temps :

- 1) simulation d'une expérience clinique pour chaque étudiante et réflexion collective structurée sur sa performance ;
  - 2) réflexion individuelle des apprentissages qui ont pu être appliqués dans l'expérience clinique ;
  - 3) rédaction d'un texte réflexif en vue de présenter son analyse de la situation clinique vécue, l'identification de ses besoins d'apprentissage ainsi que son plan d'action pour la réalisation des apprentissages visés.
- Le but de la démarche réflexive est l'amélioration de sa pratique par une régulation de ses apprentissages.

« Il s'agit de la mise en action d'une équipe qui réfléchit à sa pratique, d'une pratique infirmière qui se donne à voir et à discuter. »

Alain Legault

### Déroulement

#### L'expérience

Lors d'une première séance de trois heures, chaque étudiante participe à une simulation d'une expérience clinique, la vraie compétence d'une infirmière se révélant dans l'action avec une autre personne. La simulation dure un maximum de 10 minutes. Le rôle du patient est joué par un comédien. La situation clinique fait appel principalement à deux compétences, soigner et communiquer. Elle est enregistrée sur vidéo. À la suite de la simulation de la situation clinique, le tuteur interroge d'abord l'étudiante sur la manière dont elle a vécu l'expérience. Elle explique ce qu'elle a fait, précise si la situation lui a posé problème ou non, et justifie ses actions. La parole est ensuite donnée aux autres étudiants qui lui offrent, en un tour de table, leur interprétation de la situation.

### L'analyse de l'expérience

Cette première séance est suivie d'une séance de travail individuel durant laquelle l'étudiante a le loisir de visionner la situation clinique vécue et de l'analyser plus en profondeur. Il s'agit pour elle, à cette étape, d'identifier les ressources auxquelles faisait appel cette situation, celles qu'elle a effectivement mobilisées ainsi que celles qui lui manquaient, le développement des compétences prenant appui sur la construction de ressources (connaissances, habiletés, attitudes, stratégies...). En effet, selon Jonnaert (2002) dans Éthier (2004), "une compétence est un construit réflexif et temporairement viable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources en vue de résoudre un problème situé". Il incombe ensuite à l'étudiante de déterminer ses besoins d'apprentissage si elle veut améliorer ses performances ultérieures et de planifier des activités pour effectuer ces

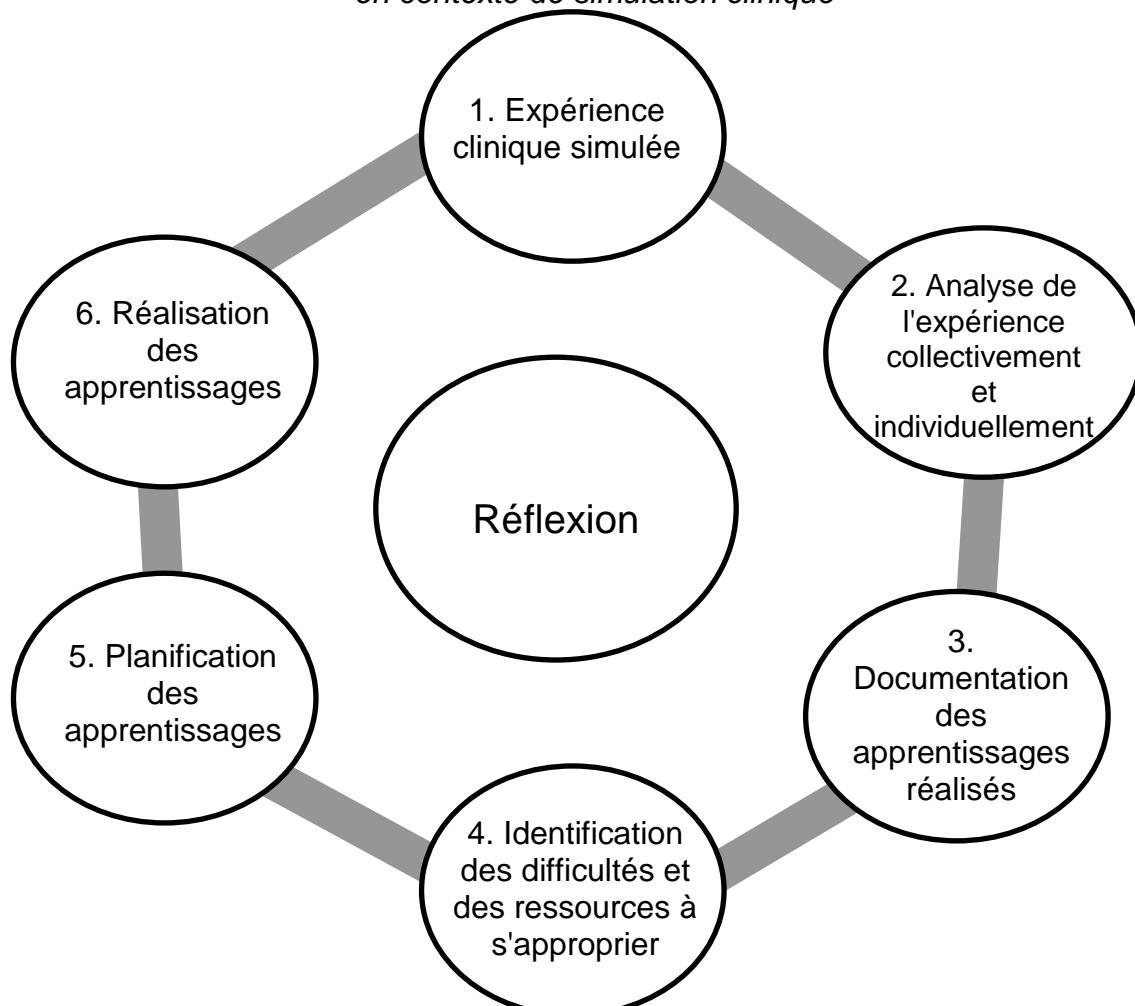
apprentissages : lectures additionnelles, consultation de personnes-ressources, retour aux notes de cours, pratique systématique d'habiletés particulières...

### L'écriture réflexive

S'ensuit la rédaction d'un texte réflexif critique qui reprend les éléments évoqués. C'est au travers d'un tel exercice que l'étudiante démontre sa capacité à témoigner de ses apprentissages, à établir des liens entre sa performance et ce qui a été appris durant le semestre, à tenir compte de la rétroaction des membres de son équipe et à planifier ses futurs apprentissages en fonction de ses besoins. L'étudiante remettra son texte ainsi que son portfolio à son tuteur qui en fera une évaluation formative et offrira de la rétroaction à l'étudiante quant à la qualité de sa réflexion et de l'efficacité de sa démarche portfolio.

**Figure 2**

*Application de la démarche d'apprentissage réflexif en sciences infirmières en contexte de simulation clinique*



## 2.2. Exemple en ergothérapie : l'assistance d'un moniteur-clinicien pour guider les étudiants dans leur démarche

Durant le premier semestre, les étudiants sont invités à bâtir progressivement leur portfolio. Il s'agit d'y déposer des réflexions sur la construction au quotidien de leurs compétences, en lien avec les sept rôles de l'ergothérapeute, et d'appuyer leurs réflexions de traces de leurs acquis. On leur suggère d'être méthodique dans leur démarche et d'y consacrer un temps fixe par semaine.

Un moniteur suit une vingtaine d'étudiants dans leur démarche portfolio. Parmi les mesures de soutien offertes, deux rencontres de groupe sont prévues durant ce premier semestre. À chacune de ces rencontres, les étudiants présentent leur analyse de la progression de leurs apprentissages au regard de deux compétences, une prédéterminée et une au choix. Ensuite, ils identifient les

objectifs d'apprentissage qu'ils se sont donnés et la manière dont ils comptent les réaliser. Enfin, ils reçoivent de la rétroaction de leur moniteur sur la qualité de leur réflexion et l'efficacité de leur démarche portfolio.

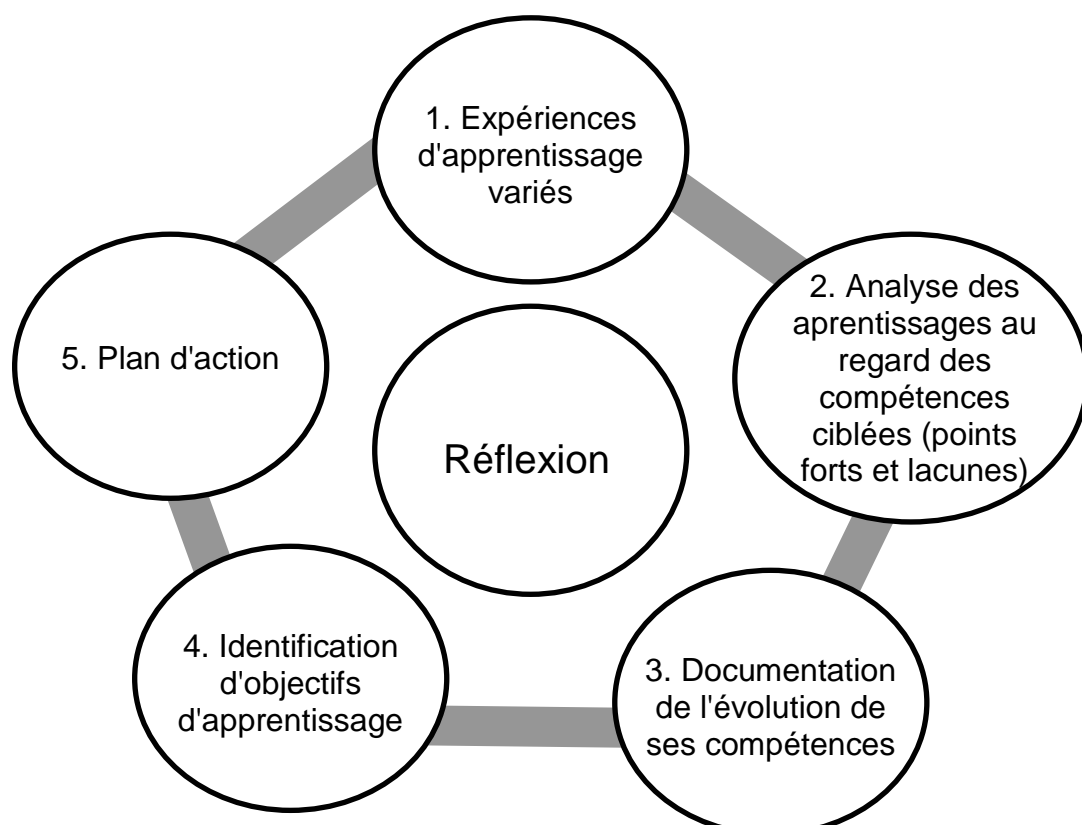
« Il est important de bien encadrer au début de la formation tout en sachant que plus ça va aller, plus les étudiants deviendront autonomes et moins ils auront besoin de cet encadrement. »

Annie Rochette

Pour les moniteurs, l'utilisation du portfolio est une approche nouvelle. Afin de les guider dans l'utilisation de cette innovation et de garantir une cohérence dans la rétroaction d'un moniteur à l'autre, des outils ont été mis à leur disposition, parmi ceux-ci un répertoire de questions pour stimuler la réflexion des étudiants et les aider à se poser les bonnes questions.

**Figure 3**

*Application de la démarche d'apprentissage réflexif en ergothérapie au terme d'une période de formation*



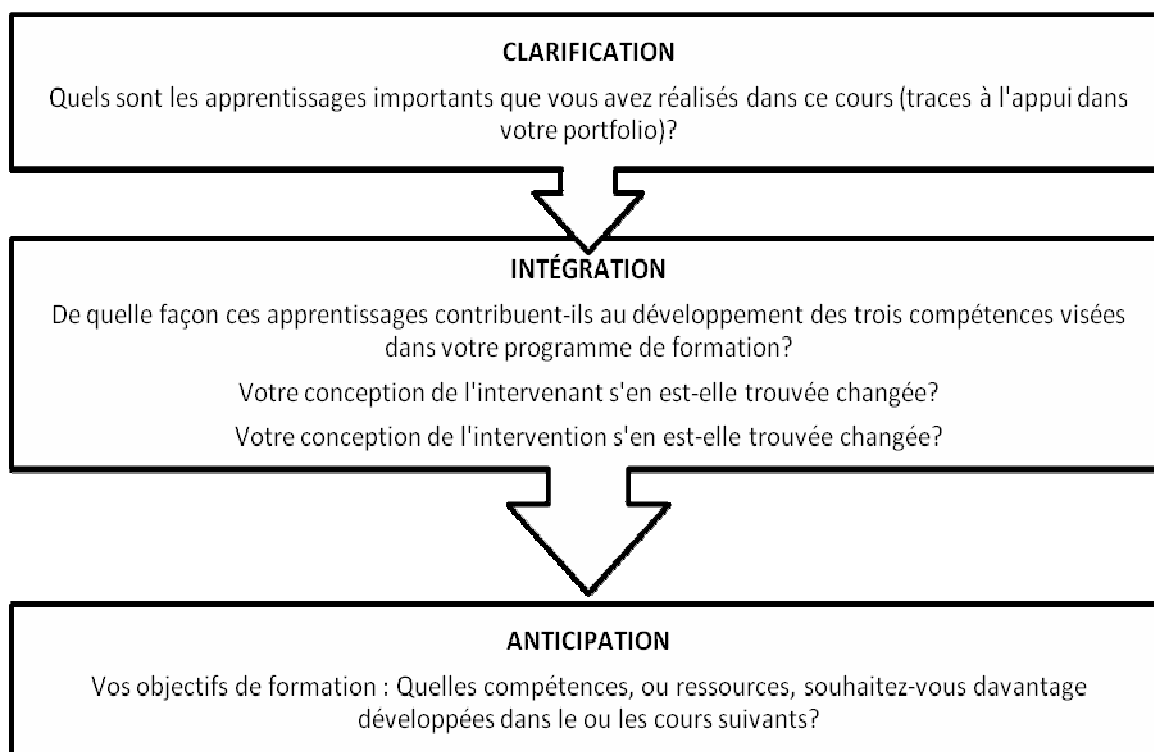


### 2.3. Exemple en intervention auprès des jeunes : Des instruments pour clarifier les attentes au regard de la réflexion

Un des défis inhérents à l'implantation d'un portfolio programme est de susciter l'engagement de toute l'équipe enseignante à la création d'un environnement pédagogique favorisant la réflexion (Boud et Walker, 1998 ; Driessen et al. 2005). Les stratégies employées dans le programme de certificat en intervention auprès des jeunes pour faciliter la mise en place du portfolio en tant qu'outil réflexif incluent des ateliers de formation pour l'ensemble du corps enseignant, des rencontres de partage de pratiques liées à son utilisation ainsi que l'élaboration d'instruments pour encourager la réflexion des étudiants.

Selon Pee et al. (2002), le travail de réflexion est grandement facilité lorsqu'il est instrumenté. L'instrumentation permet de préciser les attentes et de modéliser la démarche privilégiée. Conçue à partir des travaux de Moon (1999), nous avons élaboré une fiche d'autoréflexion qui demande aux étudiants de faire une synthèse articulée de leurs apprentissages à la fin de chaque cours de leur formation. Composée de quatre questions principales, elle peut être modifiée par les enseignants des différents cours du certificat. Voici l'instrument de base qui est proposé aux enseignants :

**Figure 4**  
*Application de la démarche d'apprentissage réflexif en intervention auprès des jeunes à l'aide d'une fiche facilitant le processus*



Le dernier cours du programme de certificat est une activité intégratrice. À cette étape, l'étudiant reprend l'ensemble de ses autoréflexions en vue de préparer un bilan final de ses apprentissages pour fins d'évaluation.

Le bilan met en lumière le niveau de compétence atteint au terme de la formation avec preuves à l'appui.

## CONCLUSION : UN PORTFOLIO POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

À la fois un produit que l'étudiant peut rendre publique dans certaines circonstances et un processus permettant d'assurer une réflexion sur ses apprentissages, de par sa nature et sa portée, le portfolio offre une continuité qui en fait sa force (Simon et Forgette-Giroux, p. 30). Instituée dès la formation initiale, il

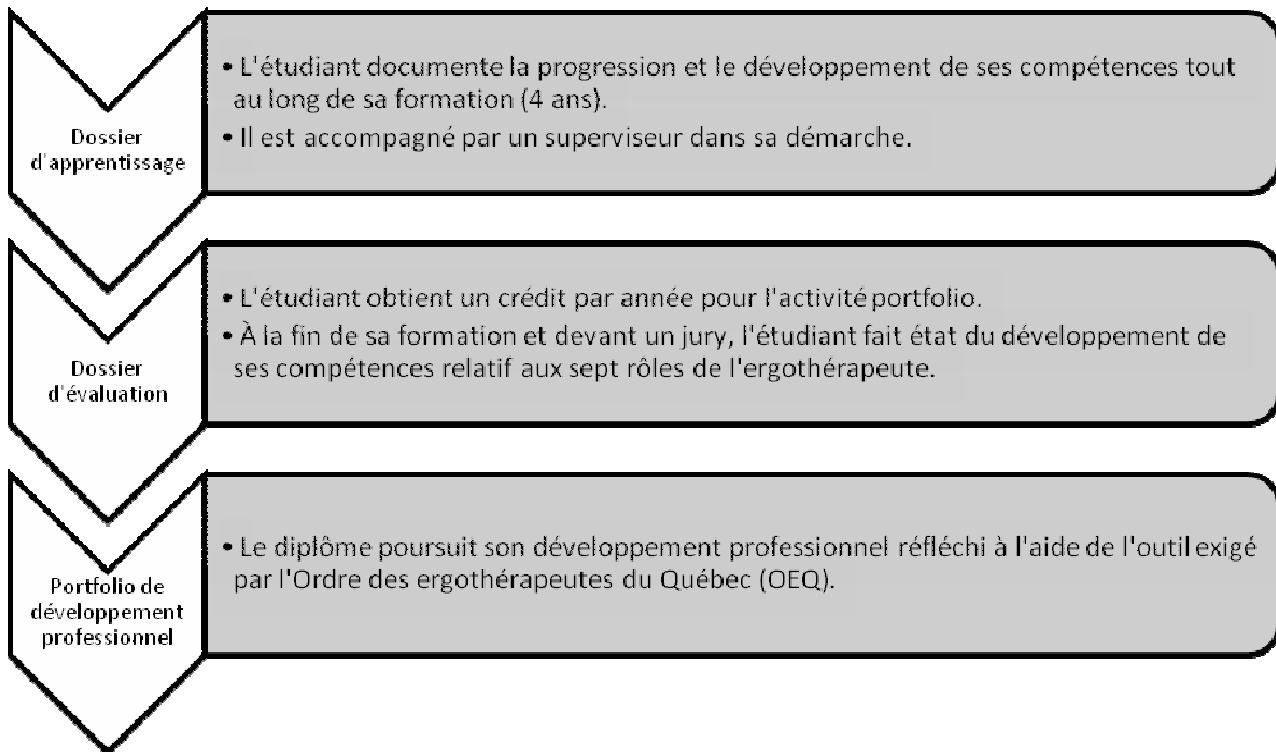
peut s'adapter, se transformer et évoluer au gré des buts qui lui sont assignés. D'outil d'apprentissage, il peut devenir outil d'évaluation à certains moments et, en fin de parcours, outil de présentation, puis de développement professionnel. D'un portfolio à l'autre, les pièces mises de l'avant varieront. Par ailleurs, la réflexion demeurera incontournable.

**« La réflexion étant au cœur du développement professionnel, d'une formation continue active »**  
Alain Legault

**Figure 5**  
*Types de portfolio*

Types	Portfolio d'apprentissage	Portfolio d'évaluation	Portfolio de présentation	Portfolio de développement professionnel
<b>But</b>	Soutien à l'apprentissage	Soutien à l'évaluation certificative	Soutien à la recherche d'emploi	Outil de gestion du développement professionnel
<b>Contenu</b>	Entrées nombreuses	Nombre restreint d'entrées	Nombre restreint d'entrées	Nombre restreint d'entrées
<b>Permet de</b>	Rendre compte de ses apprentissages et du chemin parcouru au regard des compétences visées	Attester du niveau de compétence atteint	Constituer une vitrine de ses compétences	Démontrer un développement continu de ses compétences en mettant en lumière son projet de formation
<b>Accès</b>	✓ Étudiant ✓ Formateur	✓ Étudiant ✓ Formateur	✓ Étudiant-diplômé ✓ Employeur potentiel	✓ Employé-apprenant ✓ Employeur

**Figure 6**  
*Exemple de l'évolution du portfolio en Ergothérapie,  
tel qu'envisagée par Annie Rochette*



À l'instar de Wilkinson et al. (2002), on ne peut douter qu'un tel système, s'il était bien implanté, aurait des effets bénéfiques sur la qualité du développement professionnel.



## **REFERENCES**

## Références

- Abrami, P.C. et Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3): version en ligne.
- Barrett, H. (2004). *Electronic Portfolios and Digital Storytelling for lifelong and life wide learning*. Présentation à la Conférence Internationale ePortfolio à Montréal tenue par le Forum d'innovation et d'apprentissage (LIFIA), novembre 13, 2004.
- Boud, D. et Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses : The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23 (2) : 191-206.
- Brichaux, J. (2001). Le portfolio : un outil de formation, d'insertion et de développement professionnels de l'éducateur spécialisé. *Empan*, (41), pp.95-101.
- Butler, P. (2006). *A Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios*. New Zealand: Creative Commons Attribution-Non Commercial-Share Alike 2.5 License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>
- Challis, D. (2005). Towards the Mature ePortfolio: Some Implications for Higher Education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3): version en ligne.
- Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide 11. Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical teacher*, 21: 370-386.
- Dannefer, E.F. & Henson, L.C. (2007). The Portfolio Approach to Competency-Based Assessment at the Cleveland Clinic Lerner College of Medicine. *Academic Medicine*, 82, 5: 493-502.
- Davies, A. & Le Mahieu, P. (2003). Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios Research Evidence. Dans M. Segers et al. *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 141-169. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- De Paoli, G. (2002). *Initiation au portfolio*. Présentation faite dans le cadre du programme de formation du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) à l'Université de Montréal, le 4 novembre 2002.
- Driessen, E. W., van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J.D. et van der Vleuten, C.P.M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39: 1230-1235.
- Éthier, M. (2004). Réflexivité en « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (directeurs), *Pensée et réflexivité*, p. 53-71. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ferry, N. et Ross-Gordon, J. (1998). An inquiry into Schön's epistemology of practice: Exploring the links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (2): 98-112.
- Fox, R., White, S., Kidd, J. et Ritchie, G. (2008). Delving Into Teachers' Development through Portfolio Reflections: Case Studies of Three Teachers. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2 (1): Version en ligne.

Harris, S. Dolan, G. et Fairbairn, G. (2001). Reflecting on the use of student portfolios. *Nurse Education Today*, 21: 278-286.

John Hopkins University. *Digital Portfolio*. <http://www.prenhall.com/jhuportfolio/> Site consulté le 18 avril 2008.

Le Mauff, P., Pottier, P., Goronflot, L. et Barrier, J. (2006). Évaluation d'un dispositif expérimental d'évaluation certificative des étudiants en fin de troisième cycle de médecine générale. *Pédagogie médicale*, 7 (3) : 142-154.

Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Mathers, N.J., Challis, M., Howe, A.C. et Field, N.J. (1999). Portfolio based learning: continuing medical education for general practitioners – a mid-point evaluation. *Medical Education*, 33: 521-530.

Meeus, W., Van Looy, L. et Van Petegem, P. (2006). Portfolio in Higher Education: Time for a Clarification Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2): 127-135.

Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Great Britain: RoutledgeFalmer.

Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7 (2): 110-127.

Pearson, D.J. et Heywood, P. (2004). Portfolio use in general practice vocational training: a survey of GP registrars. *Medical Education*, 38: 87-95.

Pee, B., Woodman, T., Fry, H. et Davenport, E.S. (2002). Appraising and assessing reflection in students' writing on a structured sheet. *Medical Education*, 36: 575-585.

Peters, M., Chevrier, J., Leblanc, R., Fortin, G. et Malette, J. (2005). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3): Version en ligne.

Read, D. et Cafolla, R. (1999). Multimedia Portfolios for Preservice Teachers: From Theory to Practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7(2): 97-113.

Reidinger, B. (2006). Mining for Meaning: Teaching Students How to Reflect. Dans A. Jafari et C. Kaufman (rédacteurs) *Handbook of Research on ePortfolios*: 90-101. USA: Idea Group Reference.

Ress, C. (2005). 'Portfolio' definitions: do we need a wider debate? *Medical Education*, 39: 436-437.

- Scholes, J., Webb, C., Gray, M., Endacott, R., Miller, C., Jasper, M. et McMullan, M. (2004). Making portfolios work in practice. *Journal of Advanced Nursing*, 46(6), 595-603.
- Simon, M. Et Forgette-Giroux, R. (). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (3, 4), 27-40.
- Smith, K. et Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6): 60-65.
- Snadden, D. et Thomas, M. (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20(3):192-199.
- Stefani, L, Mason, R. et Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-Portfolios: Supporting personal development and reflective learning*. New York, NY: Routledge.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tosh, D., Light, T.P., Fleming, K. et Haywood, J. (2005). Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (3): <http://cjlt.ca/content/vol31.3/tosh.html>
- Walz, P. (2006). An Overview of Student ePortfolio Functions. Dans A. Jafari et C. Kaufman (rédacteurs) *Handbook of Research on ePortfolios*, 194-205. USA: Idea Group Reference.
- Wilkinson, T.J., Challis, M., Hobma, S.O., Newble, D.I., Parboosingh, J.T., Sibbald, R.G. et Wakeford, R. (2002). The use of portfolios for assessment of the competence and performance of doctors in practice. *Medical Education*, 36: 918-924.





**Unité de Recherche-Action  
en Formation de Formateurs**  
20 avenue le Gorgeu, CS 93837  
29238 Brest Cedex 3

**ACCUEIL**

Charline COLOMBIER  
T 02 98 01 80 41  
F 02 98 01 65 89  
uraff@univ-brest.fr  
www.univ-brest.fr/uraff

Directeur  
Michel BENEY  
Ingénieur d'études  
Monique LECOMTE  
monique.lecomte@univ-brest.fr