

# Le portfolio, un outil réflexif au service de l'autoévaluation ?

Soledad Ferreira Fernandez,  
avec l'aide de Sabine Mahy et Michaël Van Royen

*En version papier ou numérique, le portfolio connaît un certain succès dans le monde de l'enseignement et est souvent considéré comme un outil capable de développer l'autoévaluation de son utilisateur. Le portfolio ne se laisse cependant pas résumer si facilement : plongée dans la variété de ses usages et finalités.*

Le sujet de ce numéro de *Caractères* portant sur les écrits et oraux réflexifs, il nous a paru intéressant d'interroger le portfolio, un outil en plein essor dans le monde de l'enseignement depuis les années 90, au point de ressembler, ainsi que le dit Paula Dodier (2005, p.84), « plus souvent à un "fourretout" qu'à un portfolio de compétences renfermant des traces témoignant de l'évolution des compétences ».

Cet outil est par ailleurs considéré comme à même de développer la réflexivité (Bucheton, 2003), métacompétence qui peut s'apparenter à la métacognition, par le retour sur son propre fonctionnement, ses processus. Or, si la visée est celle de la régulation des pratiques et des stratégies d'apprentissage, on peut difficilement faire abstraction de la capacité à s'autoévaluer, nécessaire à cette régulation (Cosnefroy, 2010; Cartier et Mottier Lopez, 2017). Ce qui amène Lise Saint-Pierre (2004) à associer les démarches de métacognition à celles de la réflexivité.

Partant de ce cadre, nous proposons dans cet article de circonscrire ce qu'est un portfolio, en nous appuyant sur des typologies comme autant de grilles de lecture de cet outil. Nous interrogerons, sur cette base, le potentiel du portfolio comme outil de développement de l'autoévaluation des apprenants et donc de leur capacité à interroger leurs processus d'apprentissage.

Cet article rendra ensuite compte d'expériences de mise en place de portfolios dans des réalités du monde enseignant variées : un portfolio développé depuis des années dans le fondamental et, dans l'enseignement supérieur, un portfolio en pleine mutation.

## 1. Un portfolio, des portfolios ?

Le portfolio vient du monde artistique où il désigne une collection de travaux sélectionnés par l'artiste pour faire voir son talent, donner à voir son savoir-faire. Il constitue une sorte de catalogue de ses meilleures œuvres à présenter aux galeries,

par exemple. L'apparition du portfolio dans le monde de l'éducation est progressive à partir des années 80. On le retrouve principalement dans l'enseignement fondamental et supérieur, notamment dans la formation des enseignants et des métiers de la santé. Souvent en format papier, le portfolio est, depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle, couramment envisagé dans sa version numérique, l'e-portfolio.

Si le portfolio semble se répandre dans le monde scolaire, force est de constater que ses utilisations sont plus que variées et les objectifs qui lui sont attribués peuvent apparaître comme difficilement conciliables. De même, on rencontre des dossiers de développement ou des journaux de bord qui entretiennent des points de ressemblance avec le portfolio.

Il n'est donc pas évident, pour un enseignant ou une équipe éducative qui désire développer un portfolio, de s'y retrouver. Nous nous proposons dans un premier temps de débroussailler la question en cernant le portfolio, sur la base d'une série de définitions issues de la littérature sur le sujet :

1. « collection de travaux réalisés par un élève dans un but précis ». (Scallon, 2007)
2. « recueil préférentiellement numérique finalisé de travaux originaux, négociés, de réussites socialisées et validées, organisé à une fin d'évaluation de compétences ». (Blanc, 2012, p.4)
3. « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation ». (Simon et Forgette-Giroux, 1994)
4. « collection délibérée de travaux d'élèves qui témoigne des efforts, des progrès et des réalisations de l'élève dans un ou plusieurs domaines. La collection doit inclure la participation de l'élève à la sélection du contenu, les critères de sélection, les critères d'évaluation du mérite et les preuves de la réflexion de l'élève ». (Paulson, Paulson et Meyer, 1991, p.60)
5. « Les portfolios ne sont pas des objets mais des moyens d'évaluation continue. Ils représentent des activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définition d'objectifs) plus que des produits. » (Paulson, 1996, cité par Jalbert, 1998, p.37)

Ces définitions, si elles présentent des différences, s'accordent sur un point : le portfolio est bien constitué d'un ensemble de réalisations de son auteur, qui les sélectionne et les commente, rendant ainsi compte de sa réflexion sur celles-ci comme autant de traces qui témoignent de son cheminement. En effet, on peut considérer, avec Lucie Mottier Lopez (Fagnant, Etienne, Mottier Lopez et Hindryckx, 2017, p.85) que l'une « des caractéristiques du portfolio est [...] aussi de permettre à l'apprenant de porter un regard sur l'ensemble des traces et de les mettre en

relation pour réfléchir sur son cheminement et apprécier sa progression ». Ce regard posé par l'apprenant sur ses travaux et, au-delà, sur le développement de ses apprentissages constitue, selon Christophe Blanc (2012, p.4) « un véritable retour réflexif ». Ainsi, loin de se résumer à l'archivage de réalisations, le portfolio rend visibles les apprentissages, mais aussi les critères qui permettent de les évaluer, ce qui amène des auteurs comme Paulson, Paulson et Meyer (1990) à insister sur la participation de l'apprenant à la construction de ces critères. A cet égard, Paulson (1996) met l'accent sur le processus portfolio, plus intéressant que l'objet, en ce qu'il permet à son auteur de se situer socialement dans son parcours d'apprenant en partageant les traces de son cheminement.

Au-delà de leurs points de convergence, ces définitions rendent également compte d'une variété de conceptions derrière le terme portfolio : on peut aisément imaginer que ce que Scallon définit comme portfolio est plus large que ce qu'envisage Blanc lorsqu'il précise que les travaux sont négociés et rendent compte de « réussites socialisées et validées », dans une perspective d'évaluation des compétences. Mais pourquoi donc retrouve-t-on, derrière ce terme de portfolio, tant de réalités différentes ?

Le succès du portfolio s'exprime à travers une grande variété de contextes de mise en œuvre et d'objectifs qui lui sont attribués, parmi lesquels :

- développer la motivation de l'élève en favorisant sa prise en charge des apprentissages ;
- développer les capacités métacognitives de l'élève et plus spécifiquement sa capacité à s'autoévaluer ;
- développer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages ;
- permettre à l'élève de participer à l'évaluation ;
- transformer la relation parents-école.

On peut, sans trop s'avancer, considérer que les multiples vertus que l'on attribue à l'outil contribuent à son succès.

Pour dépasser l'hétérogénéité autour des objectifs et contextes de mise en œuvre du portfolio, et ainsi envisager l'orientation que l'on souhaite donner à cet outil polymorphe, nous pouvons nous appuyer sur des grilles de typologie développées ces dernières années dans la littérature sur le sujet.

1/ une des typologies courantes est celle qui s'organise autour de la double perspective au cœur du portfolio (parmi lesquels Naccache, Samson et Jouquan, 2006), soit comme outil d'évaluation, soit comme outil de développement. Ainsi, vu dans une perspective d'évaluation, le portfolio est un dossier, numérique ou papier, un produit donc, sur lequel porte le jugement. Il est dans ce sens considéré comme permettant une évaluation plus authentique (Van Nieuwenhoven et Bélaïr,

2010). Envisagé dans une visée développementale, le portfolio est un soutien au processus d'apprentissage dont il documente la progression. Il s'appuie sur des moments de supervision et implique des régulations. C'est ce que Blanc (2011) nomme un dossier personnel de réussite.

2/ la littérature concernant le portfolio (Jalbert, 1997) propose également une classification des portfolios selon leur finalité : d'apprentissage, de présentation et d'évaluation. Le premier type met en lumière l'évolution et les progrès de son auteur, le second présente une sélection de réussites alors que le troisième type de portfolio propose un bilan des apprentissages.

3/ En ajoutant à la finalité, le critère de l'usage volontaire ou contraint, Smith et Tillema (2006) créent une typologie organisée sur deux tensions (reprise chez Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010), qui les amène à distinguer quatre produits : le dossier de sélection contraint et le portfolio d'apprentissage imposé, d'une part ; le portfolio réflexif à visée de promotion ou certification et le portfolio de développement, d'autre part, tous deux d'usage volontaire.

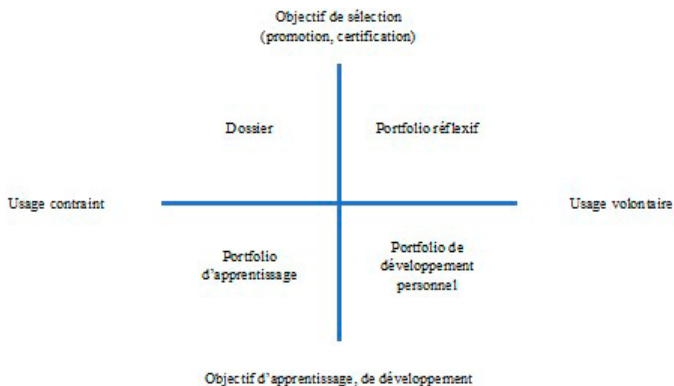


Figure 1. Portfolios entre objectifs et usages

Ces trois typologies rendent visibles les tensions intrinsèques au portfolio qui se reflètent dans les usages qui en sont faits :

- tension entre objectif d'apprentissage et objectif de certification (terme que nous préférons à 'évaluation') ;
- tension entre le type d'usage : contraint ou volontaire.

1 Le terme "évaluation" seul n'a pas vraiment de sens. Rey,B., Carette,V., Defrance, A. et Kahn,S. (2012) distinguent 4 types d'évaluation: sommative, certificative, diagnostique et formative. L'évaluation évoquée dans les tensions renvoie bien à la visée certificative.

À ces grandes lignes directrices, nous ajoutons, sur base de nos lectures et observations :

- tension entre des démarches autonomes ou imposées ;
- tension entre portfolio auto-adressé ou alter-adressé ;
- tension entre un portfolio envisagé comme un processus ou comme un produit ;
- tension sur les sources d'évaluation : auto-évaluation - hétéro-évaluation.

Ces tensions, qui peuvent être envisagées comme des propriétés du portfolio, expliquent donc en partie que le portfolio soit aussi polymorphe, mais rendent surtout visible la nécessaire réflexion que toute équipe doit mener en amont et tout au long de la mise en place de cet outil. En effet, ce « classeur de traces commentées » ne peut pas tout faire en même temps. Il ne constitue pas un outil magique, mais un outil à interroger, évaluer et améliorer en fonction des objectifs qui lui sont assignés et des effets produits. Ainsi, il peine à servir à la fois d'outil d'évaluation, et donc soumis à une hétéro-évaluation, et d'accompagnateur réflexif du processus d'apprentissage.

Nous allons nous intéresser maintenant à la question qui guide cette contribution, à savoir si le portfolio peut constituer un outil réflexif au service de l'autoévaluation et de l'autorégulation.

## 2. Autoévaluation et autorégulation

Il est aujourd'hui communément attendu de l'élève qu'il soit à même de s'autoévaluer, c'est-à-dire de porter un regard réflexif sur son apprentissage, ciblant ses points forts, les progrès nécessaires, mais aussi les pistes d'action à mettre en place. Tout cela ne va pas de soi, loin s'en faut. En effet, cette compétence d'autoévaluation, mobilisée par le portfolio, nécessite de la part de l'apprenant qu'il soit autonome. Or, tous les apprenants n'étant pas égaux face à l'autonomie, le soutien de l'enseignant dans l'acquisition de cette compétence est décisif (Durler, 2018). En outre, l'autoévaluation repose également sur la référence à des critères (Legendre, 1993), à des attendus clairs. Si l'on espère que l'élève prenne en charge ses démarches cognitives et les améliore, il est nécessaire qu'il puisse évaluer celles-ci, c'est-à-dire les mettre en perspective avec un référent qui sert de grille de lecture. Ainsi, le travail de contrôle et de régulation s'appuie non seulement sur l'autonomie et les compétences métacognitives de l'apprenant, mais également sur la communication de critères qui lui sont accessibles. Ces métacompétences transversales se construisent progressivement grâce à un accompagnement soutenu de l'enseignant (Durler, 2018).

Que peut-on alors dire du développement de l'autoévaluation via le portfolio ? Si le processus portfolio repose bien sur la sélection commentée et justifiée de traces rendant visibles, selon son auteur, un progrès, un défi ou l'acquisition de compétences, il est nécessaire de se demander ce dont l'apprenant a besoin pour mener à bien cette

autoévaluation. Nous avons vu que celle-ci exige que celui qui évalue soit autonome et puisse se référer à une grille, un ensemble de critères posés comme attendus.

Mais elle nécessite également une prise de distance par rapport aux traces et ce qu'elles disent des apprentissages. Cette distanciation se travaille sur le long terme via un accompagnement progressif. La distanciation et l'autoévaluation se voient renforcées par l'absence d'hétéroévaluation, puisque cette dernière, en déplaçant l'objectif, risque d'amener l'apprenant à s'adapter à ce qu'il comprend des attentes de l'enseignant accompagnateur, et dès lors de limiter ses apprentissages.

On comprend donc que Blanc (2012) choisisse d'intituler son article "Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage", pour distancier cet outil de l'évaluation certificative afin de le réintégrer aux processus d'apprentissage.

La dernière partie de cet article présente deux expériences de mise en place de portfolio, à deux moments de la formation : l'entrée et la sortie. Nous interrogerons ces portfolios au regard des grilles préalablement proposées et reviendrons sur la question de l'autoévaluation

### 3. Deux expériences de portfolio en enseignement

#### Un portfolio dans l'enseignement fondamental

L'école fondamentale du Tivoli, dans le réseau de la Ville de Bruxelles, met en place depuis plus de dix ans un portfolio, pris en charge par l'enfant, du maternel à la fin du primaire. Il vise à développer la capacité de l'élève à se situer par rapport aux attendus, cibler ses apprentissages et se mettre en projet d'apprendre, à travers les défis que lui-même se pose, avec l'appui des enseignants et des parents.

Au maternel, le portfolio est contenu dans une boîte, alors que celui du primaire prend l'allure d'une farde à la structuration commune à toutes les années. Il est ainsi divisé en plusieurs parties : «qui je suis et comment je fonctionne», «ma propre manière d'apprendre», «mes forces et mes faiblesses» (chaque faiblesse est traduite en défi). Parallèlement, l'élève a une farde "voilà où j'en suis" qui sert l'évaluation formative et est marquée par la présence de l'enseignant, contrairement au portfolio, géré par l'élève seul.

Le portfolio, ainsi dissocié de la fonction d'évaluation par l'enseignant, est un espace d'autoévaluation de son propriétaire et peut s'ouvrir à l'évaluation entre les pairs. Ces évaluations, rendues visibles par la sélection de



Figure 2. Fierté - portfolio école Tivoli

traces et les commentaires qui les accompagnent, sont menées tout au long de l'année par l'élève et donnent lieu à une présentation aux parents à trois reprises. Chaque rencontre est précédée par un échange élève-enseignant autour du portfolio, organisé quelques semaines auparavant, pendant le temps de travail individualisé.

Si l'on s'en tient à la typologie de Smith et Tillema (2006), on est dans un dossier d'apprentissage, contraint mais non soumis à une visée de certification, qui cible davantage un processus qu'un produit, et vise à développer des compétences d'auto-évaluation et de régulation, en autonomie puisque l'accompagnateur reste disponible mais n'impose pas son regard sur l'autoévaluation.

Dans les effets relevés par la mise en place du portfolio, Michèle Masil, directrice de l'école, pointe le renforcement de l'estime de soi (dès le maternel) et le développement de la confiance en soi au niveau des apprentissages.

Par ailleurs, parce qu'« il met en valeur le travail de l'enfant, ses besoins et ses défis, ses efforts, ses améliorations et ses forces » (Baccichet, 2018, p.20), cet usage du portfolio transforme les postures des intervenants :

- l'élève, aux manettes de son portfolio, se voit investi de la responsabilité de choisir les traces et les commenter en ce qu'elles disent quelque chose de lui comme élève, dans son métier d'élève, ce qui favorise sa posture d'« acteur de ses apprentissages » ;
- les parents et les familles ne subissent plus les moments de retour entre l'école et la maison et peuvent, grâce à la médiation du portfolio, se centrer sur les réussites de l'enfant ;
- les membres de l'équipe éducative, des professeurs d'adaptation (FLA, co-enseignement, etc.) aux titulaires, en passant par les maîtres spéciaux, sont tous impliqués dans ce projet d'école.

Le portfolio de cette école fondamentale de Bruxelles propose une visée et une mise en place qui semblent converger pour permettre le développement des compétences attendues, sans trop de tension. Malgré cela, sa gestion est exigeante et pose des problèmes à l'équipe éducative.

En effet, cet outil, propriété des enfants, exige de l'enseignant qu'il accepte de perdre une partie du contrôle sur le suivi des défis que chaque élève se pose. Il lui faut fonctionner comme un accompagnateur pour qui « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est » (Paul, 2009, p.96) et tabler sur la capacité et l'envie de l'enfant de garder ces défis en ligne de mire. D'autant que la formulation du défi, réponse de l'élève à son analyse préalable, est l'expression d'un début de régulation.

Il n'est, par ailleurs, pas toujours évident pour l'équipe de rester motivée dans ce processus chronophage (Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010, p. 161 entre autres) et

exigeant, demandant bien plus d'énergie que la gestion d'un bulletin.

Une tension existe également entre la préoccupation de l'équipe de proposer une structure qui permette aux portfolios de s'organiser du maternel au primaire, et le développement, en équipe, de démarches d'accompagnement à l'autoévaluation de l'élève pour le rendre autonome dans ses apprentissages. Cette tension met en lumière la posture de l'accompagnateur par rapport à l'autonomie des élèves, compétence qui n'est pas innée. En effet, cette autonomie s'apprend, se construit et s'accompagne, et nécessite de ne pas confondre socialisation par l'autonomie et à l'autonomie. «Dit autrement, on veut former à l'autonomie en plaçant les élèves en autonomie (travail individuel, par fiches, etc.) et on confond socialisation par l'autonomie (i.e. par l'immersion dans des dispositifs de travail dans lesquels il faut s'organiser, se projeter, être le principal «responsable» de l'avancement du travail, etc.) et socialisation à l'autonomie (dans laquelle il s'agit de doter les élèves des ressources leur permettant, in fine, d'être autonomes dans leur travail).» (Durler, 2018, p.9). Si l'on ne garde pas cette distinction en ligne de mire, le risque est grand que le portfolio n'atteigne aucun de ses objectifs.

Dernier point d'attention évoqué ici, la place accordée aux informations qui font habituellement partie de la vie non scolaire de l'apprenant, aux activités de connaissance de soi. On retrouve cela par exemple dans des ouvrages de vulgarisation tels que « Le portfolio : évaluer pour apprendre » de la Chenelière. Exemple d'activités : « Tout sur moi » (couleur des yeux, etc., p.62), « Ma famille » (p.63), « Mes animaux familiers » (p. 64). Cette approche, qui consiste à mêler « l'intime » et les apprentissages semble soutenue par une doxa selon laquelle il faut savoir qui on est pour pouvoir apprendre. Si ce point de vue n'est pas à exclure complètement, il nous semble nécessaire de veiller à ne pas confondre l'apprenant qui doit développer la compréhension de son fonctionnement et l'enfant dans son intimité.

### Un portfolio dans l'enseignement supérieur

Il s'agit ici de partager une réflexion d'équipe sur un portfolio utilisé dans un master de spécialisation en Haute Ecole. Au départ, l'e-portfolio y est envisagé comme outil de centralisation de l'évaluation des unités d'enseignement du programme



Figure 3.  
Autoévaluation - portfolio école Tivoli



de spécialisation. Il fonctionne donc comme un conteneur, une bibliothèque numérique de stockage et de mise à disposition de travaux. Ce portfolio est le lieu de l'évaluation certificative. Mais, du dire même des étudiantes et étudiants, il exige d'eux un investissement énorme pour la construction et le développement du support numérique, sans qu'ils perçoivent la plus-value de l'outil de stockage.



Figure 4. E-portfolio spécialisation

En 2021-2022, l'e-portfolio, suite à des échanges au sein de l'équipe, insatisfaite, a entamé sa transformation progressive vers davantage d'intégration :

- volonté de permettre des mises en relation de compétences, d'expériences d'une unité d'enseignement à l'autre, et donc de dépasser les cloisonnements inhérents au cursus pour favoriser le travail de tissage par les étudiantes et étudiants, nécessaire à la visée professionnalisante ;
- ajout d'une partie plus réflexive sur la formation et le métier, dont le développement se nourrit de l'accompagnement par une équipe bi-céphale, composée d'un didacticien du numérique et d'une didacticienne du français, pour le développement de l'écrit réflexif.

Dans sa nouvelle mouture, l'e-portfolio se propose un nouvel objectif: développer la capacité du futur professionnel à mettre en relation ses apprentissages et à développer sa posture professionnelle. Mais ce développement ne fait pas spécifiquement l'objet de l'évaluation certificative. En effet, le support numérique créé accueille toujours une série de travaux qui seront évalués séparément les uns des autres.

Ce portfolio, contraint, hybride puisque visant le développement de compétences professionnelles mais sanctionnant celles-ci via des travaux plus ou moins réflexifs, est marqué par la tension attendue entre objectif de développement et d'évaluation, ici exclusivement certificative, à laquelle vient s'ajouter, du fait de son caractère

numérique, la visée de présentation, dès lors que le portfolio peut, après la formation, se transformer en vitrine professionnelle. On perçoit bien la difficulté des étudiants à s'approprier l'outil, mais aussi son adressage : qui est leur destinataire ? eux, leurs formateurs, leurs futurs bénéficiaires ?

Cette tension, triple, a des conséquences sur la posture de son auteur, sa difficulté à se positionner par rapport à son énonciation mais aussi à sélectionner les traces comme les informations dites personnelles.

Il n'en reste pas moins que cette nouvelle mouture présente des avancées : en version numérique, elle rend le tissage et le décloisonnement plus visuels et n'impose pas d'emblée l'écrit comme mode de commentaire des traces. L'e-portfolio ouvre en effet à des modalités d'expression qui peuvent permettre de dépasser le frein que constitue souvent l'écrit chez les étudiants. L'accompagnement, quant à lui, est dorénavant prévu comme une supervision dans le cadre des échanges sur la pratique professionnelle, tout au long de l'année, avec des moments de passage progressif à l'écrit.

### **Conclusion**

Ces deux exemples de mise en place de portfolios, dans des contextes et avec des publics différents, visent des objectifs qui ne sont pas les mêmes et illustrent que, loin d'être l'outil miracle vanté par certains, le portfolio constitue un processus permettant de soutenir les apprentissages et d'éclairer une pratique de formation ou d'accompagnement, tant pour des contenus disciplinaires que des compétences transversales, pour peu que l'attention soit portée sur la posture de l'accompagnement et sur les défis à relever par les apprenants.

La focalisation sur les processus qui sous-tendent le portfolio, plutôt que sur le produit, nous paraît constituer une piste à même, non pas de lever, mais de contourner certaines des tensions : en effet, le processus implique une visée d'apprentissage-développement de compétences. Cibler le processus permet de mettre en évidence les besoins d'accompagnement de chaque élève et les obstacles aux apprentissages visés.

## Bibliographie

- Baccichet, M. (2018). Révolution réussie à l'école du Tivoli! *Eduquer*, 137, 19-20. [En ligne] : <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-137.pdf>
- Beckers J., Dolmans D. et Van Merriënboer J. (2016). E-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 32-46. <https://doi.org/10.14742/ajet.2528>
- Bélair, L. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, P. Wouters et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *L'évaluation, levier du développement personnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 161-175). De Boeck.
- Blanc, C. (2011). Précieux portefeuille. *Les Cahiers pédagogiques*. [En ligne]: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/precieux-portefeuille/>
- Blanc, C. (2012). Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. [En ligne] : Le portfolio pour faire de l'évaluation un processus d'apprentissage (archives-ouvertes.fr)
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21, 43-54. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Cartier, S. C. et Mottier-Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chabanne, J-C et Bucheton, D. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances de l'élève. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité, actes du colloque de Cergy-Pontoise* (pp. 51-68). Ancre éditions.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Dodier, P. (2005). Le portfolio de compétences. *Québec français*, 138, 84-85.
- Durler, H. (2018). Former à l'autonomie, une ambition paradoxale? *SNESUP*, 662, 8-9.
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. et Hindryckx, M-N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 77-98.
- Jalbert, P. (1998). Le portfolio : de la théorie à la pratique. *Québec français*, 111, 37-40. [En ligne] : <https://id.erudit.org/iderudit/56281ac>
- Layec, J. (2006). *Le portfolio réflexif*. L'Harmattan.
- Le Boucher, C., Lameul, G. et Pentecouteau, H. (2018). L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3). [En ligne] : <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.7>
- Lesage, S. et Van Honsté, C. (2015). Portfolio du Tivoli. *Triologue*, 78, 18-19 [En ligne] : [www.fapeo.be](http://www.fapeo.be)
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 27-40.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2004). Le portfolio: pratiques et perspectives. *Educateur*, numéro spécial, 446-51.

Naccache, N., Samsonn, 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, 110-27.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. et Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63. [En ligne] : <https://www.stanford.edu>

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2012). Les compétences à l'école. *Apprentissage et évaluations*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Scallon, G. (2000). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : propos et réflexions*. Université Laval. [En ligne] : <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Smith, K. et Tillema, H. (2001). Long-term Influences of Portfolios on Professional Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 183- 203. <https://doi.org/10.1080/00313830120052750>

Smith, K. et Tillema, H. (2003) Clarifying Different Types of Portfolio Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, 625-648.

Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development : A research journey*. New York, NY : Nova Science Publishers Inc.