Document généré le 12 oct. 2024 01:15

Mesure et évaluation en éducation

L'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation dans les classes préscolaires

Véronique Dansereau

Volume 28, numéro 1, 2005

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1087727ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1087727ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)
2368-2000 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Dansereau, V. (2005). L'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation dans les classes préscolaires. *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(1), 37–55. https://doi.org/10.7202/1087727ar

Résumé de l'article

Cet article dresse un portrait de l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation auprès d'enfants d'âge préscolaire. Le principal objectif est de répertorier les quelques études empiriques ayant traité du portfolio comme outil d'évaluation au préscolaire. À la lumière de l'information recueillie et des limites des études recensées, des pistes de recherches futures sont proposées. Pour bien mettre en contexte l'usage du portfolio au préscolaire, la première partie de l'article aborde les diverses facettes entourant l'utilisation du portfolio dans le cadre de la dernière réforme de l'évaluation au Québec. La seconde partie présente les études recensées.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

L'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation dans les classes préscolaires

Véronique Dansereau
Université du Québec à Montréal

Mots clés : Évaluation, maternelle, portfolio, préscolaire

Cet article dresse un portrait de l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation auprès d'enfants d'âge préscolaire. Le principal objectif est de répertorier les quelques études empiriques ayant traité du portfolio comme outil d'évaluation au préscolaire. À la lumière de l'information recueillie et des limites des études recensées, des pistes de recherches futures sont proposées. Pour bien mettre en contexte l'usage du portfolio au préscolaire, la première partie de l'article aborde les diverses facettes entourant l'utilisation du portfolio dans le cadre de la dernière réforme de l'évaluation au Québec. La seconde partie présente les études recensées.

Key words : Assessment, kindergarten, portfolio, preschool

This article aims at introducing the concept of portfolio and its use as an evaluation tool for preschool children. First, it will describe the different applications of the portfolio, more specifically in the recent Quebec educational reform. And, secondly, it will present evidence-based practices than can lead to further researches.

Palavras-chave : Avaliação, infantil, maternal, portefólio, pré-escolar

Este artigo traça um enquadramento de utilização do portefólio como utensílio de avaliação junto de crianças em idade pré-escolar. O principal objectivo é o de enumerar alguns estudos empíricos que tenham tratado do portefólio como utensílio de avaliação no pré-escolar. À luz das informações recolhidas e dos limites dos estudos recenseados são propostas investigações futuras. Para bem contextualizar o uso do portefólio ao nível do pré-escolar, a primeira parte do artigo aborda as diversas facetas da utilização do portefólio no quadro da última reforma da avaliação no Québec. A segunda parte apresenta os estudos recenseados.

Note de l'auteure : Toute correspondance peut être envoyée par courriel à l'adresse suivante : veroniquedansereau@hotmail.com

Les pratiques qui gouvernent les méthodes d'évaluation dans le monde scolaire misent de plus en plus sur l'importance d'engager les élèves dans ce processus (Oakland & Cunningham, 1999). Dans la foulée des nouvelles tendances d'évaluation des apprentissages, le portfolio occupe une place privilégiée. Le portfolio origine du domaine des artistes. Les photographes, les comédiens, les designers et les infographistes y insèrent les réalisations les plus représentatives de leur travail afin de faire reconnaître leurs compétences et d'illustrer l'évolution de leur art au fil du temps (Goupil, 1998). Depuis quelques années, cet outil est désormais utilisé en milieu scolaire.

Le portfolio est un domaine de recherche en effervescence. À titre d'exemple, la base de données ERIC répertorie plus de 4 400 documents portant sur le portfolio entre les années 2002 et 2004. Or, les articles traitant plus précisément de l'utilisation du portfolio dans les classes préscolaires sont peu nombreux puisqu'on n'en compte qu'une centaine au cours de la même période. La plupart d'entre eux sont aussi majoritairement des écrits exposant de façon intéressante les facettes du portfolio sans toutefois évaluer avec rigueur l'efficacité du portfolio comme outil d'évaluation des compétences ciblées au préscolaire.

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif de cet article est de répertorier les quelques recherches empiriques ayant étudié le portfolio comme outil d'évaluation au préscolaire. À la lumière de l'information recueillie et des limites des études recensées, des pistes de recherches futures sont proposées. Pour bien mettre en contexte l'usage du portfolio au préscolaire avec des enfants de quatre à six ans fréquentant la maternelle, la première partie de l'article aborde les diverses facettes entourant l'utilisation du portfolio. La seconde partie de l'article présente les études recensées.

Dans le cadre de cet article, les bases de données reliées au domaine de l'éducation et de la psychologie qui sont consultées sont ERIC et PsyInfo. De plus, la base de données MANITOU est utilisée. Les principaux descripteurs employés sont les suivants : *assessment, kindergarten, portfolio, preschool* et *young child*.

Présentation du portfolio comme outil d'évaluation au préscolaire

Dans cette première partie de l'article, l'usage du portfolio auprès d'élèves du préscolaire est abordé à la lumière des écrits ayant traité de ce sujet. Les thèmes suivants sont discutés afin de dresser un portrait des diverses facettes entourant le portfolio : les méthodes d'évaluation préconisées au préscolaire, les conditions d'implantation du portfolio et, finalement, l'organisation de rencontres dans lesquelles l'enfant présente ses réalisations.

Méthodes d'évaluation préconisées au préscolaire

L'enfant de cinq ans faisant son entrée dans le programme d'éducation préscolaire s'éveille à divers univers qu'il approfondira au cours de ses études primaires : les arts, la langue, la mathématique, les sciences. Le jeu occupe une place cruciale car c'est d'abord par ce moyen que l'enfant du préscolaire apprend. De façon générale, l'enfant n'a pas encore appris à lire et à écrire. Même s'il devient de plus en plus autonome, il a un grand besoin d'aide et d'encadrement de la part de son enseignant dans le développement des différents types de compétences. L'entrée à l'école présente donc tout un défi !

Les méthodes d'évaluation adoptées au préscolaire doivent refléter les activités quotidiennes faites en classe, être moins rigides que l'administration de tests papier-crayon, être adaptées au stade de développement de chaque enfant et mesurer les compétences dans différents domaines. Il faut également qu'elles soient exemptes de biais reliés à la culture, au sexe, au statut socio-économique et à la langue. L'information recueillie pour mener les évaluations des jeunes enfants doit provenir tant des parents que de l'enseignant et s'inscrire dans un processus d'évaluation continu (Anderson, 1999 ; Grubb & Courtney, 1996 ; Herrell, 1996). Kirst (1991) ajoute que l'administration en groupe de tests standardisés n'est pas appropriée, puisque les modes d'enseignement et d'évaluation doivent être individualisés pour les enfants d'âge préscolaire. De plus, ces derniers n'ont pas tous acquis les habiletés nécessaires sur le plan de la mémoire auditive pour suivre les instructions lors de l'administration d'un test. Leur capacité d'attention soutenue est aussi souvent de courte durée, ce qui rend difficile l'utilisation de ce type d'évaluation (Puckett & Black, 2000).

Considérant que les tests standardisés ne répondent pas aux critères ci-haut mentionnés, maintes organisations professionnelles et nationales reliées à l'éducation se sont prononcées à l'encontre de ce type d'évaluation traditionnelle auprès des jeunes enfants. Ce sont : la National Association for the

Education of Young Children, la National Association of State Boards of Education, la National Commission on Testing and Public Policy, la Southern Early Childhood Association, la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education et l'Administration for Children, Youth and Family (Herrell, 1996 ; Kankaaranta, 1996 ; Kennedy, 1997 ; Puckett & Black, 2000). Ainsi, le recours à d'autres formes d'évaluation mérite d'être envisagé.

Depuis quelques années, le système scolaire québécois connaît une importante réforme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire avec l'avènement du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000). Le nouveau programme est inspiré du socio-constructivisme. Ce courant de pensée repose sur l'idée que l'élève construit ses connaissances dans l'action, en collaborant avec ses pairs et avec son enseignant, à travers des situations complexes de la vie de tous les jours. L'élève est perçu comme le principal artisan de ses apprentissages et son enseignant a pour fonction de le guider dans ce cheminement (Lafortune & Deaudelin, 2001). Cette conception de l'apprentissage considère l'évaluation comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation a pour but de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Les situations proposées en classe sont à la fois des occasions d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, l'élève acquiert des connaissances tout en apprenant à porter un regard métacognitif sur ses propres démarches. Quant à l'enseignant, il a la chance de faire une série d'observations lors des activités en classe pour évaluer le développement des compétences de l'enfant de même que les méthodes de travail de ce dernier. Par conséquent, l'établissement de nouvelles pratiques d'évaluation comme le portfolio est nécessaire (Legendre, 2001 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). La section suivante en fait la description.

Description du portfolio

Le portfolio est une collection sélective des travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines. Il met en évidence la réflexion de l'élève sur ses apprentissages. L'élève doit aussi participer à l'établissement des objectifs et du contenu de son portfolio (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, in Paulson & Paulson, 1991). Élaboré en collaboration avec l'enfant, le portfolio dresse donc un portrait de son cheminement scolaire et des compétences acquises sur divers plans (cognitif, langagier, affectif, social, psychomoteur).

Il faut insister sur le fait que le portfolio sert d'abord et avant tout à amener l'enfant à autoévaluer ses forces ainsi que ses difficultés (Aefsky, 1995 ; Hall & Hewitt-Gervais, 2000). Ainsi, le portfolio peut s'inscrire dans une démarche métacognitive (Meisels, Liaw, Dorfman & Nelson, 1995). Il permet d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage et de recueillir beaucoup d'information en proposant des exemples concrets des productions de l'enfant.

Selon Barton et Collins (1997), le portfolio appliqué en milieu scolaire doit posséder certaines caractéristiques. Il doit contenir des renseignements provenant de plusieurs sources et refléter les activités faites en classe de même que le cheminement de l'enfant. De plus, son élaboration doit être guidée par des buts précis et elle doit contribuer à responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages.

Il existe plusieurs types de portfolio et ils peuvent être nommés différemment selon les auteurs. Farr et Tone (1998) déterminent trois catégories de portfolio : le portfolio de présentation, le portfolio de travail et le portfolio « bilan des apprentissages ». Le portfolio de présentation est constitué des meilleurs travaux de l'élève, sélectionnés par celui-ci pour illustrer ses compétences lors de présentations organisées en cours d'année auxquelles les parents et les pairs de l'enfant sont conviés. L'idée est de présenter, comme le font les artistes, les réalisations dont l'enfant est le plus fier. Le portfolio de travail, communément appelé portfolio d'apprentissage, comprend non seulement les travaux de l'élève mais aussi l'explication des stratégies auxquelles il a eu recours pour réaliser ses productions. Ce portfolio montre la démarche d'apprentissage de l'enfant, ses progrès, ses forces et ses faiblesses au cours d'une période donnée. L'enseignant et l'élève participent conjointement au choix des pièces à inclure. Quant au troisième type de portfolio, il sert à dresser un portrait complet en fin d'année et il est davantage axé sur l'évaluation formative que l'autoévaluation. Ce sont des agents externes (directeur, commission scolaire) qui spécifient le contenu de ce type de portfolio et la façon de l'évaluer.

Certains enseignants utilisent aussi un portfolio de classe (Goupil, 2002). Il s'apparente au portfolio d'apprentissage, à l'exception qu'il comprend les projets réalisés par l'ensemble des élèves de la classe. En plus de faire apprécier aux parents et au personnel de l'école les apprentissages des élèves, il décrit les étapes d'élaboration des projets. Le portfolio de classe devient un outil d'échanges pédagogiques pour discuter avec les autres enseignants des

expériences vécues dans une classe. Les portfolios de classe des années précédentes peuvent aussi être présentés lors des réunions de parents en début d'année. Lorsque l'enseignant a choisi le type de portfolio qui lui convient, la planification des étapes d'implantation de ce moyen d'évaluation est non négligeable.

Implantation du portfolio dans une classe préscolaire

Déterminer les buts poursuivis

La première étape consiste à déterminer les buts poursuivis. Par exemple, un enseignant peut décider d'illustrer le cheminement de l'enfant dans certaines sphères de son développement, comme l'émergence de l'écrit. Certains enseignants décident de débuter par un ou deux domaines d'apprentissage afin de se familiariser avec le portfolio. Avant d'entreprendre l'implantation du portfolio, une bonne préparation est nécessaire ainsi qu'une compréhension adéquate des principes sous-jacents à cet outil.

Choisir le contenu du portfolio

Le choix des pièces incluses dans le portfolio diffère quelque peu selon les auteurs. Le modèle proposé par Wright et Borland (1993) est complet et structuré. Ces auteurs proposent six types d'éléments à inclure dans le portfolio d'un élève du préscolaire. Tout d'abord, des exemples de productions réalisées individuellement par tous les élèves de la classe doivent faire partie du portfolio. L'enseignant peut ainsi évaluer l'évolution de chaque enfant en cours d'année à l'aide des mêmes types de travaux. En second lieu, l'enseignant doit sélectionner des réalisations qui sont spécifiques à l'enfant et qui illustrent son cheminement dans divers domaines de développement. Le troisième type de pièces correspond aux productions choisies par l'enfant lui-même et qui revêtent une signification spéciale à ses yeux. Quatrièmement, l'enseignant peut noter sur des petites cartes des anecdotes particulières et des réflexions faites par l'enfant lors des activités et les insérer dans le portfolio. Cinquièmement, d'autres types de cartes sont utilisées. Elles sont envoyées aux parents pour que ces derniers indiquent les intérêts, les activités favorites et les comportements adoptés à la maison par leur enfant. Un tel système de communication entre les parents et l'école permet de dresser un portrait plus complet de l'enfant et de le présenter sous un angle positif. Finalement, le dernier élément du portfolio est un profil réalisé à la fin de l'année par l'enseignant pour intégrer l'ensemble des renseignements recueillis et faire des recommandations à la direction scolaire ou aux parents.

Les productions pouvant figurer dans le portfolio d'un enfant du préscolaire sont diverses : dessins, peintures, photographies de bricolages ou de situations de jeux symboliques, fiches d'observation, productions informatiques, enregistrements de comptines sur bande audio ou vidéo, feuilles d'autoévaluation, inventaires d'intérêts et commentaires des parents (Diffily & Fleege, 1992 ; Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire, 2000 ; Grubb & Courtney, 1996 ; Kankaaranta, 1996 ; King, 1991 ; Searsfoss, Bean & Gelfer, 1998). Si des photographies et des extraits sur bande audio ou vidéo sont insérés dans le portfolio, l'enseignant doit ajouter des commentaires pour décrire l'habileté évaluée, le contexte de réalisation de l'activité ou toute autre information pertinente. Par exemple, il est utile d'indiquer si l'enfant a amorcé par lui-même l'activité, s'il a eu besoin d'aide pour la terminer et quelle est sa compréhension des notions enseignées.

Bien que le portfolio au préscolaire ne comporte pas d'évaluation critériée, il peut être utilisé en complémentarité avec d'autres moyens d'évaluation. Les études américaines documentant la façon dont est implanté le portfolio dans des classes préscolaires rapportent que les enseignants établissent fréquemment une liste d'objectifs à atteindre dans chaque domaine de développement. Les productions incluses dans le portfolio servent alors d'appui pour déterminer si l'enfant maîtrise les éléments du Programme d'éducation préscolaire (Grubb & Courtney, 1996 ; Hanson & Gilkerson, 1999 ; King, 1991 ; Mitchell & Stempel, 1991 ; Morin, 2001a ; Spann, 1991 ; St. Mary Balm, 1995). L'administration de tests critériés permet d'appuyer les observations faites en consultant le portfolio de l'enfant.

Organiser le portfolio

En ce qui concerne l'organisation matérielle, le portfolio doit être facile d'accès, simple à manipuler et suffisamment grand pour ranger les bricolages (Dorion, Giroux, Fournier, Gauthier & Sous-comité de travail à l'éducation préscolaire de la Montérégie, 2001 ; Mills, 1994 ; Morin, 2001b). L'utilisation du portfolio électronique est une avenue à envisager car le fait d'opter pour un support numérique présente certains avantages (Goupil, 2002). Par exemple, les réalisations des enfants peuvent être photographiées à l'aide d'un appareil photo numérique, puis être insérées dans un logiciel prévu à cet effet. L'enfant en action peut aussi être enregistré sur bande vidéo dont des extraits sont, par le fait même, facilement accessibles. Bref, une grande quantité d'information peut être emmagasinée (Denham, Bennett, Edyburn, Lahm & Kleinert, 2001). Dans certains cas, les parents ont la chance de consulter le portfolio

électronique de leur enfant sur un site web protégé par des mots de passe. Kankaaranta (2002) signale toutefois l'importance de former les enseignants à l'utilisation des technologies informatiques. Dans le projet de recherche qu'elle a mené dans des classes préscolaires et primaires, l'auteure conclut que du soutien technologique doit être dispensé au personnel scolaire de façon constante avant et pendant l'élaboration du portfolio.

En ce qui a trait à l'organisation conceptuelle, les documents inclus dans le portfolio doivent illustrer les progrès réalisés par l'élève. Ils peuvent être accompagnés d'un court énoncé justifiant leur sélection (Grubb & Courtney, 1996 ; Kankaaranta, 1996). Il ne faut pas faire l'erreur d'accumuler trop de pièces dans le portfolio car un problème couramment rencontré est l'accumulation de pièces sans lien entre elles. Le portfolio ne doit pas devenir une collection de l'ensemble des travaux de l'élève sans buts ciblés. Les éléments du portfolio peuvent être classés par ordre chronologique et par catégories. Il va sans dire que les pièces du portfolio doivent être datées et les critères de sélection des travaux à inclure doivent être précisés en début d'année (Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire, 2000).

Soutenir l'enfant dans sa démarche métacognitive

Le portfolio vise à amener l'enfant à se connaître pour qu'il découvre ses intérêts et entreprenne une démarche métacognitive (Kankaaranta, 1996). Il est essentiel de prendre en considération le fait que les enfants d'âge préscolaire peuvent avoir besoin d'aide pour sélectionner leurs travaux et les analyser (Morin, 2001b). Il est nécessaire d'organiser des rencontres individuelles pour guider l'enfant dans la sélection de ses réalisations. Étant donné que l'enfant du préscolaire n'est qu'au stade de l'émergence de l'écrit, il peut être utile de l'enregistrer sur bande sonore pour qu'il commente ses productions. La planification de périodes de tutorat offertes par des élèves de cinquième ou sixième année est une autre avenue à envisager. Ces élèves peuvent insérer des commentaires écrits à propos du choix des pièces ou questionner les enfants du préscolaire sur leurs progrès et leurs méthodes de travail afin de les accompagner dans une démarche axée sur la réflexion (Dore, Michaud & Mukarugagi, 2002).

Le questionnement est la voie tout indiquée pour amener l'enfant à s'autozévaluer. Morin (2001b) suggère quatre étapes. Tout d'abord, il faut questionner l'enfant sur ce qu'il insère dans son portfolio. En second lieu, l'enfant doit justifier le choix des documents. Par exemple, les questions suivantes peuvent être posées à l'enfant : *Quels travaux illustrent les activités qui te plaisent et celles que tu aimes moins ? Quelles productions montrent les*

efforts que tu as accomplis ? As-tu eu besoin d'aide pour faire ce travail ? Ensuite, l'enfant doit décider de la façon dont il organisera son portfolio. Finalement, la dernière piste d'interrogation consiste à cibler les prochaines actions à accomplir pour que l'enfant s'améliore à la lumière du bilan réalisé.

Dans un même ordre d'idées, le ministère de l'Éducation du Québec (2002) propose d'accompagner les pistes de questionnement de supports visuels pour amorcer le dialogue et illustrer les réponses de l'enfant du préscolaire. À cet effet, des pictogrammes peuvent être utilisés. Il est à noter que les interventions pédagogiques à adopter avec les enfants du préscolaire, dans le cadre de l'élaboration d'un portfolio, sont peu relevées dans la documentation. Les suggestions émises se limitent aux types de questions à poser aux enfants.

Finalement, il est essentiel que l'enseignant intègre dans sa routine un moment où l'élève peut consulter son portfolio. Le Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire (2000) propose que cette consultation ait lieu lors des périodes de transition, à l'arrivée le matin ou pendant les périodes libres. Les éléments doivent être ajoutés au portfolio sur une base régulière.

Parallèlement aux rencontres individuelles pour guider l'enfant dans la sélection de ses réalisations, des présentations plus formelles du portfolio peuvent être organisées pour que le travail de l'enfant soit mis en valeur. L'objectif est de rendre l'enfant plus responsable de ses apprentissages, de lui donner l'occasion de perfectionner ses habiletés de communication et d'entrer en contact avec autrui (Grubb & Courtney, 1996 ; Kankaaranta, 1996 ; LaBoskey, 2000 ; Paulson & Paulson, 1994). L'organisation de ce type de présentations est traitée dans la section qui suit.

Présentation du portfolio par l'enfant du préscolaire

Plus l'enfant est jeune, plus il risque d'avoir de la difficulté à parler de ses apprentissages sans avoir un référentiel concret. Le portfolio permet à l'enfant d'avoir des traces tangibles de ses réalisations et de se remémorer le contexte dans lequel elles ont été faites. Divers types de rencontres peuvent être organisées pour présenter le portfolio (Paulson & Paulson, 1994 ; Wright & Borland, 1993).

Rencontres enfant/parents

Au lieu des traditionnelles remises de bulletins, une option fort intéressante est d'inviter l'enfant à présenter son portfolio à ses parents. Une telle rencontre mérite toutefois d'être préparée et pratiquée pour familiariser les enfants avec ce processus (Dorion et al., 2001 ; Searsfoss, Bean & Gelfer,

1998). Avec les enfants du préscolaire, la classe peut être divisée en différents secteurs (p. ex. : écriture, mathématique, sciences) de façon à encadrer l'enfant et à l'aider à structurer sa présentation. Accompagné de ses parents, l'enfant peut alors faire la transition d'une station à l'autre en prenant soin de présenter tous les champs de compétences évalués dans son portfolio. Plusieurs présentations peuvent ainsi avoir lieu en même temps et l'intervention de l'enseignant est réduite au minimum de façon à donner toute la place à l'enfant (Paulson & Paulson, 1994).

Le rôle joué par les parents dans la constitution d'un portfolio est important. Ils agissent à titre de collaborateurs et ils peuvent aider l'enfant à dresser un tableau complet de ses forces et de ses faiblesses (Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire, 2000 ; Kankaaranta, 1996). De plus, en échangeant avec les parents sur les buts poursuivis par le portfolio, l'enseignant a l'occasion de communiquer avec eux sur une base régulière et de miser sur des aspects positifs. Dans l'ensemble, les parents participent au portfolio de multiples façons. Ils peuvent parler du portfolio à la maison, le consulter, le commenter à l'aide des pistes de réflexion proposées par l'enseignant et assister aux présentations faites par leur enfant.

Rencontres enfant et enseignant

Les rencontres enfant et enseignant sont l'occasion pour l'enseignant de discuter avec l'élève de son cheminement et de lui rappeler le progrès réalisé (Wright & Borland, 1993). L'enfant peut alors confronter sa perception avec celle de son enseignant (Dorion et al., 2001). Ces rencontres doivent être réalisées dans un contexte constructif et non punitif. Un minimum de trois rendez-vous formels entre l'enfant et l'enseignant doivent être planifiés au cours de l'année pour revoir le portfolio et commenter le cheminement effectué (Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire, 2000). Searsfoss, Bean et Gelfer (1998) proposent, quant à eux, que des rencontres sur une base mensuelle soient organisées. Dans ce contexte, il peut être fort intéressant de demander à l'élève de présenter lui-même son portfolio.

Résultats d'études sur l'utilisation du portfolio au préscolaire

La plupart des écrits dans la documentation consultée sont des rapports anecdotiques détaillant les facettes du portfolio au préscolaire ou précisant ses avantages. À ce jour, très peu d'études ont analysé les modalités d'implantation du portfolio dans les classes préscolaires et évalué de façon empirique l'efficacité de cet outil ou la perception qu'en a le personnel scolaire. Une recension des écrits a permis de cibler les quelques études réalisées sur le portfolio au préscolaire jusqu'à ce jour. Peu de recherches récentes sont répertoriées, probablement en raison de la difficulté à quantifier et à mesurer l'efficacité du portfolio. Les principaux aspects évalués qualitativement sont les suivants : l'objectif de recherche, le nombre de participants, la validité des outils de collecte des données et les résultats obtenus. Les études analysées sont décrites dans cette section et elles sont classées en fonction de leur objectif de mesure.

Études sur la validité du portfolio comme outil d'évaluation des habiletés des élèves

Dans une étude effectuée auprès de 100 élèves de classes préscolaires âgés entre quatre et six ans (Meisels et al., 1995), les qualités psychométriques d'un système d'évaluation utilisant le portfolio ont été investiguées. Composé de trois éléments (une liste d'objectifs à atteindre, un portfolio et un rapport sommatif rempli à la lumière des observations réalisées en cours d'année et des productions de l'élève), cet outil s'est avéré fidèle et valide pour évaluer les enfants d'âge préscolaire. De plus, ce système a une validité prédictive supérieure à celle des trois tests normatifs utilisés dans l'étude : le Kindergarten Achievement Battery du Woodcock-Jonhson Psychoeducational Battery-Revised (WJ-R), l'Échelle motrice du McCarthy Scales of Children's Abilities (MSCA) et le Child Behavior Rating Scale (CBRS). Il est à noter que le WJ-R évalue le rendement général de l'enfant à l'aide de différents sous-tests faisant appel à la distinction de mots ainsi qu'à la résolution de problèmes dans les domaines des sciences naturelles, sociales et humaines. En ce qui concerne le MSCA, il mesure le développement de la motricité fine et globale. Quant au CBRS, il évalue les comportements prosociaux et ceux liés à l'organisation de la tâche (p. ex. : accomplir une activité qui nécessite la réalisation d'étapes successives). Pour résumer, comparativement à ces trois tests normatifs, l'évaluation réalisée en début d'année scolaire à l'aide du système proposé par les auteurs permet davantage de prédire les résultats des élèves en

fin d'année. Cette étude présente toutefois une limite, car la validité prédictive du portfolio n'a pas été évaluée indépendamment des deux autres éléments constituant le système d'évaluation.

Le projet de Wright et Borland (1993) (Borland & Wright, 1994) confirme aussi l'efficacité du portfolio auprès de 52 enfants d'âge préscolaire. Ce projet visait à identifier des enfants de classes préscolaires âgés entre quatre et six ans issus de milieux économiques désavantagés. Considérant que l'administration de tests normatifs ne permet pas toujours de déceler les habiletés des enfants et de les orienter vers un programme éducatif enrichissant et stimulant, les auteurs ont étudié l'efficacité du portfolio comme outil d'évaluation. Il faut préciser que le portfolio était utilisé en complémentarité avec d'autres moyens d'évaluation (p. ex. : observation en classe, entrevue avec l'enfant, test de vocabulaire en images Peabody, tests évaluant l'émergence de la mathématique et de la lecture).

Les résultats (Borland & Wright, 1994 ; Wright & Borland, 1993) indiquent que le portfolio est un outil intéressant pour prédire le classement de ces élèves dans une école pour enfants doués. Il faut cependant mentionner que cette étude présente certaines limites. Les modalités de classement des enfants dans une école pour élèves doués ne sont pas suffisamment documentées. La validité prédictive du portfolio en ce qui concerne le choix du classement des élèves n'est pas non plus précisée puisqu'il ne semble pas y avoir de données chiffrées.

Études sur la perception qu'ont les différents agents reliés à l'utilisation du portfolio

Mitchell et Stempel (1991) ont mené une étude en interrogeant, sous forme d'entrevue, le personnel scolaire et les parents de quatre écoles. Le nombre total de participants rencontrés n'est toutefois pas précisé. Leurs résultats indiquent que les enseignants de classe préscolaire et de première année apprécient l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation de l'émergence de l'écrit. Les enseignants rapportent également que le portfolio leur permet d'améliorer leur enseignement en ciblant les forces et les faiblesses de chaque élève. Quant aux parents, ils aiment assister aux rencontres dans lesquelles l'enfant présente lui-même son portfolio. Certains parents soulèvent aussi des craintes à l'idée que soit abolie l'administration de tests standardisés. Les auteurs concluent en précisant que certaines conditions doivent être respectées pour que le portfolio devienne le principal outil

d'évaluation. Selon eux, il faut renseigner les parents et débuter en utilisant le portfolio de façon complémentaire aux méthodes d'évaluation plus traditionnelles.

En ce qui concerne l'utilisation du portfolio auprès d'enfants d'âge préscolaire identifiés comme étant en difficulté (autisme, troubles d'apprentissage, déficience visuelle ou auditive et difficultés langagières), Vaughn, Reiss, Rothlein et Hugues (1999) ont évalué les perceptions des enseignants du préscolaire quant à la faisabilité et à la « désirabilité » des pratiques d'enseignement et d'évaluation à adopter avec ce type de clientèle. Les auteurs ont bâti leur propre instrument de mesure. Dans un premier temps, ils ont réalisé une revue exhaustive de la documentation afin de rélever les services éducatifs offerts aux enfants en difficulté qui sont intégrés dans les classes préscolaires. En second lieu, ils ont formé un « groupe focus » de neuf enseignants pour connaître leurs perceptions par rapport aux pratiques éducatives susceptibles de faciliter l'intégration des enfants en difficulté. Quatre chercheurs ont par la suite analysé les renseignements provenant de la revue de la documentation et des entrevues du « groupe focus », afin de classifier les pratiques ciblées. Des analyses ultérieures ont permis d'établir les 28 items de leur instrument, chacun correspondant à une stratégie d'intervention.

Dans le cadre de la recherche de Vaughn, Reiss, Rothlein et Hugues (1999), l'instrument a été administré à 31 enseignants du préscolaire. Ils devaient évaluer, sur une échelle de type Likert, 28 techniques concernant les cinq domaines suivants : le plan de transition, l'aménagement de la classe et l'enseignement individualisé, l'apprentissage d'habiletés sociales, l'évaluation (p. ex. : portfolio, tests de lecture), la communication avec la famille et avec le personnel de soutien. Les résultats de leur étude révèlent que le portfolio constitue la seule pratique où il n'y a pas de différence statistiquement significative entre la faisabilité et la « désirabilité ». Les enseignants du préscolaire perçoivent donc le portfolio comme un outil intéressant et facile à implanter pour ajuster leur enseignement et évaluer les progrès des enfants en difficulté. Il importe cependant de mentionner que l'échantillon de cette étude est relativement petit, ce qui constitue une limite importante. De plus, les auteurs ne définissent pas les 28 techniques recensées constituant leur instrument de mesure. Des données supplémentaires seraient donc nécessaires pour évaluer la portée de cette étude.

Études ayant évalué l'efficacité du portfolio pour augmenter la responsabilité des élèves et favoriser la réflexion

Ackerman, Hughs et Wilder (1997) ont mené un projet de recherche auprès de 267 élèves du préscolaire, de première et de cinquième année. Afin d'augmenter la responsabilité des élèves sur les plans du rendement scolaire et du comportement, quatre moyens d'intervention ont été implantés : l'utilisation du portfolio ; l'emploi de fiches d'autoévaluation dans lesquelles les élèves répondent à une série de questions (*i.e.* ne sachant pas écrire, les élèves des classes préscolaires dictaient leurs réponses à des élèves plus âgés) ; l'instauration d'un programme d'aide entre pairs d'années scolaires différentes ; la mise en place d'un système de communication entre l'école et les parents sous forme de journal de bord et de rencontres organisées. Concernant précisément l'utilisation du portfolio dans les classes préscolaires, il est à noter que le choix des pièces incluses dans le portfolio avait pour objectif d'illustrer les progrès réalisés en anglais et en mathématique, de même que les succès personnels et la diminution des comportements jugés irresponsables (p. ex. : ne pas faire ses devoirs, ne pas suivre les consignes). Une rencontre mensuelle était organisée entre l'expérimentateur et chaque enfant pour discuter avec lui du choix des pièces et des buts atteints, et pour noter sa façon de s'autoévaluer.

Diverses mesures étaient prises par Ackerman, Hughs et Wilder (1997) au cours de l'année pour évaluer, de façon indépendante, l'efficacité des quatre interventions. Ainsi, la fréquence des comportements irresponsables ciblés dans l'étude et le portfolio de chaque élève ont été évalués. Les auteurs ont également réalisé des entrevues et administré des questionnaires aux enfants, aux enseignants et aux parents afin de compléter la collecte de données. Les résultats de l'étude révèlent que les quatre types d'interventions se sont avérées efficaces pour l'ensemble des élèves, car la fréquence des comportements irresponsables a chuté d'au moins 20 % dans toutes les catégories comportementales ciblées dans l'étude. En ce qui a trait plus spécifiquement à l'utilisation du portfolio dans les classes préscolaires, les auteurs indiquent que, par suite de l'implantation de cet outil, les enfants étaient plus en mesure d'évaluer leurs travaux et leurs comportements. Le portfolio a contribué à susciter la réflexion chez les élèves, rendant par le fait même ceux-ci plus responsables de leurs apprentissages. Bien que la taille de l'échantillon de cette étude soit considérable, l'absence de groupe contrôle représente une limite non négligeable.

Dans un même ordre d'idées, Boersma, Brahmstedt, Bruyn et Clausing (1995) ont réalisé une recherche auprès de 655 élèves du préscolaire, de première et de cinquième années, afin d'étudier l'impact de trois interventions sur les capacités des enfants à s'autoévaluer et à se fixer eux-mêmes des objectifs d'apprentissage. Premièrement, les enseignants ont planifié des périodes durant lesquelles les élèves s'autoévaluaient et se fixaient des buts à atteindre. Deuxièmement, le portfolio a été implanté dans les classes comme outil d'évaluation des apprentissages et du cheminement réalisé. Or, les auteurs détaillent peu les modalités d'utilisation du portfolio. Ils indiquent seulement que les élèves devaient remplir des questionnaires d'autoévaluation et présenter leur portfolio lors de rencontres organisées avec l'enseignant et les parents pour faire part de leurs réflexions sur leurs apprentissages. Troisièmement, des activités sous forme de discussions en groupe ou de journal de bord à remplir étaient organisées pour favoriser la réflexion chez les élèves.

Les résultats de Boersma, Brahmstedt, Bruyn et Clausing (1995) indiquent que les trois interventions ont permis d'accroître les habiletés d'autoévaluation chez l'ensemble des élèves et d'augmenter l'importance accordée à la réflexion concernant leurs apprentissages. Par exemple, les résultats révèlent qu'en début d'année, seulement 38 % des enfants affirmaient que le fait de s'autoévaluer est aussi important que l'évaluation réalisée par l'enseignant. À la suite des interventions, ce pourcentage a augmenté à 59 %. Il est à noter que les élèves de cinquième année sont ceux pour qui les interventions se sont avérées les plus efficaces. Le fait que la collecte de données ait été réalisée à l'aide de questionnaires administrés aux enfants explique probablement les résultats supérieurs obtenus par les élèves de cinquième année. Ces derniers sont davantage capables de verbaliser leurs réflexions et de se fixer des buts sans l'intervention de l'enseignant. Il est donc justifié de remettre en question l'utilisation d'un tel outil de collecte de données avec des enfants du préscolaire et de première année. De plus, le fait qu'il n'y ait pas de groupe contrôle constitue une faiblesse méthodologique. Il importe aussi de noter qu'il y a beaucoup de recoupements entre les trois interventions, ce qui rend difficile l'évaluation de l'efficacité de chacune d'elles.

Par ailleurs, Smith (2000) a effectué des observations dans une classe préscolaire pendant plusieurs mois afin d'étudier comment des enfants de cinq ans parviennent à faire des réflexions sur les pièces insérées dans leur portfolio. Par le biais d'entrevues avec les enfants et de séances d'observations en classe, l'auteure note que les enfants progressent au cours de l'année dans leur

façon de qualifier les pièces. Des discussions entre pairs pour parler du choix des productions et les questions posées par l'enseignant font en sorte que plus l'année scolaire avance, plus l'enfant justifie ses choix en fonction du progrès accompli, des efforts déployés et des défis relevés. Les données rapportées par l'auteure sont donc intéressantes. Elles n'ont toutefois pas été recueillies dans le cadre d'une étude avec une méthode de cueillette élaborée. L'auteure ne semble pas non plus avoir eu recours à un canevas précis ou à un questionnaire validé pour mener ses entrevues avec les enfants. Aussi, l'échantillon est petit car les observations ont été recueillies dans une seule classe du préscolaire.

Commentaires sur l'ensemble des études recensées

Dans l'ensemble, plusieurs des études menées au préscolaire présentent des limites sur le plan méthodologique. Certaines n'ont pas de groupe contrôle, tandis que d'autres comportent peu de participants. L'efficacité du portfolio n'est pas toujours évaluée indépendamment des autres outils d'évaluation. De plus, il manque des données dans certaines études. Ces recherches semblent toutefois indiquer que le portfolio est un moyen d'évaluation apprécié par le personnel enseignant et permettant de suivre le cheminement de l'enfant d'âge préscolaire.

Conclusion et pistes de recherches futures

Le portfolio permet de faire le pont entre l'enseignement et l'évaluation, puisque son contenu correspond à ce qui est vécu en classe au quotidien. Son utilisation est aussi intéressante dans la mesure où elle amène l'enfant à s'auto-évaluer et à se questionner. Bien que le fait d'implanter un portfolio avec des enfants du préscolaire soit une démarche exigeante, les études indiquent que les élèves semblent profiter de ce moyen d'évaluation. Ils sont engagés dans leur processus d'apprentissage et sont invités à mettre en valeur leurs progrès.

Étant donné que la documentation est peu abondante sur le portfolio au préscolaire, certaines pistes de recherches futures sont proposées. Premièrement, des études pourraient préciser la nature des interventions pédagogiques à adopter avec des enfants du préscolaire pour favoriser l'acquisition d'habiletés d'autoévaluation. Deuxièmement, il serait intéressant de mener une recherche sur l'utilisation conjointe du bulletin et du portfolio dans les classes préscolaires. Troisièmement, une vaste étude sur le pourcentage d'enseignants du préscolaire qui utilisent le portfolio et sur le type de pièces incluses pourrait être effectuée. Quatrièmement, des études évaluant les impacts du portfolio

sur la transition du préscolaire vers la première année auraient probablement des retombées utiles puisque cette période est importante dans la vie des enfants. Dans un même ordre d'idées, certains écrits commencent à proposer l'utilisation du portfolio comme outil visant à soutenir la transition vers l'entrée au préscolaire pour les enfants ayant des besoins particuliers (Barnes, 2001 ; Demchak & Greenfield, 2003 ; Vermont Early Childhood Work Group, 2003). L'impact du portfolio ne semble cependant pas avoir été étudié de façon empirique dans ces contextes. Finalement, une recherche vérifiant de façon empirique s'il y a un lien entre l'utilisation du portfolio et la hausse de l'estime de soi des enfants permettrait d'appuyer de façon scientifique cette hypothèse rapportée dans la documentation.

RÉFÉRENCES

Ackerman, S., Hughs, L., & Wilder, R. (1997). *Improving student responsability.* Rapport de recherche, Saint Xavier University, Chicago, IL, Graduate Faculty of the school of Education.

Aefsky, F. (1995). *Inclusion confusion : A guide to educating students with exceptional needs*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Anderson, S. (1999). *The literacy portfolio*. Des Moines, IA : Early Childhood Network.

Barnes, E. (2001). *Paving the way to kindergarten : timelines and guidelines for preschool staff working with young children with special needs and their families.* Document produit par le National Institute on Disabilities and Rehabilitation Research, Washington, DC.

Barton J., & Collins, A. (1997). Starting out : Designing your portfolio. In J. Bartons, & A. Collins (éds), *Portfolio assessment : A handbook for educators* (pp. 1-11). White Plains, NY : Addison-Wesley.

Boersma, G., Brahmstedt, J., Bruyn, M.A., & Clausing, K. (1995). *Improving student self-evaluation through authentic assessment*. Rapport de recherche, St. Xavier University, Chicago, IL.

Borland, J.H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly, 38*, 164-171.

Demchak, M., & Greenfield, R. (2003). *Transition portfolios for students with disabilities : how to help students, teachers and families handle new settings.* Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Denham, A., Bennett, D.E., Edyburn, D.L., Lahm, E.A., & Kleinert, H.L. (2001). In H.L. Kleinert & J.F. Kearns (éds). *Alternate assessment : Measuring outcomes and supports for students with disabilities* (pp. 135-166). Toronto : Paul H. Brookes.

Diffily, D., & Fleege, P.O. (octobre 1992). *Portfolio assessment : Practical training in evaluating the progress of kindergarten and primary grade children individualized portfolio formats*. Travail présenté lors de la conférence annuelle de la Texas association for the education of young children, Houston.

Dore, L., Michaud, N., & Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio : Évaluer pour apprendre.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Dorion, S., Giroux, F., Fournier, S., Gauthier, H., & Sous-comité de travail à l'éducation préscolaire de la Montérégie (2001). *Le portfolio à l'éducation préscolaire* [Vidéocassette]. Service Vidéo Image, Granby.

Farr, R., & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill et Université du Québec à Montréal.

Goupil, G. (2002). *Découvrir la science et la technologie avec de jeunes élèves.* [Vidéocassette]. Service audiovisuel de l'Université du Québec à Montréal, Montréal.

Groupe de travail sur le portfolio d'apprentissage au préscolaire (2000). *Le portfolio d'apprentissage au préscolaire*. [On-line]. Disponible : http://recit.csdps.qc.ca/portfolio

Grubb, D., & Courtney, A. (mars 1996). *Developmentally appropriate assessment of young children : The role of portfolio assessments*. Travail présenté lors de la conférence annuelle du Southern Early Childhood Association, Kentucky.

Hall, B.W., & Hewitt-Gervais, C.M. (2000). The application of student portfolios in primary-intermediate and self-contained-multiage team classroom environments : Implications for instruction, learning, and assessment. *Applied Mesurement in Education, 13*, 209-228.

Hanson, M.F., & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment : More than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal, 27*, 81-86.

Herrell, A.L. (1996). Portfolios and young children : A natural match. *Kindergarten Education : Theory, Research and Practice*, 1, 1-10.

Kankaaranta, M. (1996). *Self-portrait of a child : Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school*. Rapport de recherche, University of Jyvaskyla, Finlande.

Kankaaranta, M. (2002). *Developing digital portfolios for Childhood Education.* Rapport de recherche, Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla, Finlande.

Kennedy, J. (1997). Lessons of elementary-school experience using social studies portfolios in a kindergarten classroom. In J. Bartons & A. Collins (éds), *Portfolio assessment : A handbook for educators* (pp. 21-25). New York : Addison-Wesley.

King, M.J. (1991). *A portfolio approach to assessment in a developmentally appropriate kindergarten*. Rapport de recherche, Nova University, Iowa, Program in early and middle childhood.

Kirst, M.W. (1991). Interview on assessment issues with James Popham. *Educational Researcher, 20*, 24-27.

LaBoskey, V.K. (2000). Portfolios here, portfolios there… Searching for the essence of educational portfolios. *Phi Delta Kappan, 81*, 590-595.

Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation. Sainte-Foy : 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.

Meisels, S.J., Liaw, F., Dorfman, A., & Nelson, R.F. (1995). The Work Sampling System : Reliability and validity of a performance assessment for young children. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 277-296.

Mills, L. (mars 1994). *Yes, it can work : Portfolio assessment with preschoolers*. Travail présenté lors de la conférence de l'Association for Childhood Education International, New Orleans.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mitchell, R., & Stempel, A. (1991). *Six case-studies of performance assessment.* Rapport de recherche. Washington, DC, Office of technology assessment.

Morin, J. (2001a). Le bulletin de la maternelle. *Revue préscolaire, 39*(3), 6-9.

Morin, J. (2001b). Le portfolio. *Revue préscolaire, 39*(3), 10-17.

Oakland, T., & Cunningham, J. (1999). The future of school psychology : Conceptual models for its development and examples of their applications. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (éds), *The handbook of school psychology* (pp. 35-53). New York : John Wiley.

Paulson, F.L., & Paulson, P.R. (1994). *Student-led portfolio conferences*. Rapport de recherche. Portland, OR, Department of Education.

Paulson, P.R., & Paulson, F.L. (mars 1991). *Portfolios : Stories of knowing*. Travail présenté lors de la Claremont Reading Conference, Claremont.

Puckett, M.B., & Black, J.K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. Des Moines, IA : Prentice-Hall.

Searsfoss, L.W., Bean, T.W., & Gelfer, J.I. (1998). *Developing literacy naturally*. Dubuque, IA : Kendall/Hunt.

Smith, A.F. (2000). Reflective portfolios : preschool possibilities. *Childhood Education*, 76(4), 204-208.

Spann, M.B. (1991). Kindergarten clinic : Anatomy of assessment. *Instructor, 101*, 48-50.

St. Mary Balm, S. (1995). Using portfolio assessment in a kindergarten classroom. *Teaching and Change, 2*, 141-151.

Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L., & Hugues, M.T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*, 184-191.

Vermont Early Childhood Work Group (2003). *Off to kindergarten : toolbox for effective transitions*. Document présenté par le Transition to School Committee of the Vermont Early Childhood Work Group, Vermont.

Wright, L., & Borland, J.H. (1993). Using early childhood developmental portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students. *Roeper Review*, 15, 205-210.