

# Le portfolio de développement professionnel en travail social : une valeur ajoutée pour la formation pratique à l'UQAR

par

*Sacha Genest Dufault, M.S.S., t.s.*

Professeur régulier en travail social

Département de psychosociologie et travail social

Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Courriel : sacha\_genest-dufault@uqar.qc.ca

*Eve Bélanger, M.Sc., t.s.*

Professeure régulière en travail social

Responsable de la formation pratique

Département de psychosociologie et travail social

Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Description of the professional development portfolio used as a pedagogical approach.

Description du portfolio de développement professionnel utilisé comme approche pédagogique à l'UQAR.

À l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), le baccalauréat en travail social a débuté à l'automne 2008. Ce contexte d'implantation pose de nombreux défis quant aux orientations à mettre en place pour développer une structure pédagogique aux visées à la fois théoriques et pratiques. Plusieurs méthodes peuvent être utilisées afin de dynamiser et de consolider un enseignement alliant ces différents axes et permettant un accompagnement de qualité auprès des étudiants. À cet égard, le portfolio de développement professionnel est présentement expérimenté dans le contexte de la formation pratique en travail social à l'UQAR. L'objectif de la présente réflexion est de relater cette première expérience en commençant par une mise en contexte de la formation

**Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.**  
Numéro 132 (2010.1): 25-35.

universitaire en travail social et par un état des connaissances sur le portfolio et son utilisation dans la discipline. Les principaux objectifs du programme de baccalauréat en travail social de l'UQAR et de la formation pratique seront ensuite rappelés pour mieux décrire l'utilisation actuelle du portfolio. On conclura avec une discussion sur la valeur ajoutée d'une telle approche en relevant les premiers résultats de cette première expérimentation et les limites constatées.

## Contexte de la formation universitaire en travail social

Plus que jamais, le travail social se retrouve au carrefour de multiples enjeux politique, institutionnel, législatif, éducatif et aussi éthique. Pensons par exemple au récent projet de loi 21 modifiant le *Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* qui réserve, ou partage, certains actes professionnels à des disciplines spécifiques (l'évaluation psychosociale pour les travailleurs sociaux par exemple). Au tournant des années 2000, les états généraux de la profession avaient ciblé les principaux enjeux sur l'avenir du travail social, dont celui de la formation. On se questionnait alors sur le niveau de compétence requis pour accéder à la pratique et au titre, sur l'uniformité entre les programmes de formation des universités et sur une meilleure harmonisation entre les différents niveaux (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles) (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, ou Ordre, 1999). Cet enjeu de la formation est en relation directe avec d'autres relevés, comme l'identité et la compétence professionnelles.

À cet égard, les universités jouent un rôle majeur puisqu'elles dispensent les programmes de formation initiale permettant l'accès à la pratique et à l'usage du titre. Les attentes envers ces programmes sont de ce fait élevées, elles contribuent à la formation des futurs professionnels qui devront à la fois disposer de compétences de base générales, mais également être de plus en plus spécialisés (OPTSQ,

1999). Cela est d'autant plus vrai si l'on tient compte de la complexification des problèmes sociaux, des changements majeurs et récurrents dans l'organisation des services sociaux et de santé, du contexte de pratique interdisciplinaire, etc. Suivant ce courant, différentes mesures ont été mises en place par l'Ordre ces dernières années pour faciliter l'atteinte des objectifs inhérents aux programmes universitaires dispensés. On peut penser à la création du *Référentiel de compétences* en 2006 et de la politique de formation continue en 2007, le premier détermine les standards de pratique à atteindre et la seconde permet aux intervenants de s'approprier la poursuite de leur développement professionnel.

D'un autre côté, divers facteurs rendent plus difficile l'offre d'une formation de qualité et personnalisée en travail social. On peut nommer ici les transformations des universités qui sont progressivement orientées vers une logique de performance, de rendement et de rationalisation. Le projet de loi 38 sur la gouvernance des universités pourrait accentuer ces transformations. On y propose la participation majoritaire de gestionnaires externes, provenant surtout du secteur privé, dans l'administration, ce qui risque d'accroître ce mouvement de privatisation et la présence d'un rationnel d'entreprise à but lucratif (Fédération québécoise des professeurs et professeuses d'université, 2009). Il peut en résulter un appauvrissement de ces institutions et une dévalorisation de l'enseignement au profit de la recherche, plus lucrative, ou encore l'augmentation de la taille des groupes-classes. Ces conditions ne facilitent pas la formation dispensée. En travail social, la qualité des programmes de formation est notamment évaluée par le bureau d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (ACFTS). Différents facteurs de qualité des programmes sont établis comme la cohérence, la manière de prendre en compte la diversité des réalités, la disponibilité et la qualité des ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs du programme (ex. : le nombre de professeurs) (ACFTS, 2009). On peut penser que d'autres facteurs entrent en jeu comme la personnalisation de l'accompagnement aux divers profils étudiants (temps partiel, travailleurs adultes, techniciens, étudiants à distance, étudiants étrangers), le développement des

compétences de base de la profession, l'intégration des savoirs théorique et pratique; la responsabilisation quant au développement professionnel et l'émergence d'une réflexivité et d'un esprit critique chez les futurs professionnels, etc.

On constate ainsi qu'il n'est pas toujours aisé pour les étudiants et futurs professionnels de devenir travailleurs sociaux. Un réel défi pédagogique est lancé aux formateurs, qu'ils soient universitaires, des différents milieux de pratique ou encore de l'Ordre. Sans en faire une panacée, le portfolio de développement professionnel est une avenue originale et prometteuse afin d'élaborer des pistes de solution concernant plusieurs enjeux relevés dans la formation en travail social (Swigonski, Ward, Mama, Rodgers et Belicose, 2006).

## État des connaissances sur le portfolio

### *Définitions*

Un important corpus de connaissances est disponible sur le portfolio<sup>1</sup>. Le plus souvent, ces connaissances sont issues des disciplines de l'éducation, de la communication et des sciences infirmières (Swigonski et al., 2006). Le portfolio est à la base un moyen utilisé dans les arts, l'architecture, la photographie et sert à mettre en valeur les œuvres et l'évolution d'une production artistique (Desjardins, 2002). De manière générale et dans sa version académique, le portfolio est une stratégie pédagogique visant à encourager les étudiants à réfléchir, à les mettre en contact avec leur réalité d'apprenant et à évaluer leurs acquis. Plus particulièrement, il regroupe des travaux et des réalisations qui facilitent la réflexivité, l'évaluation personnelle et la présentation authentique de soi (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Le portfolio est particulièrement utilisé en éducation, de la maternelle à l'université, donc tant auprès des élèves du primaire et du secondaire que lors de la formation des maîtres (Goupil, Petit et Pallascio, 1998). Différents types de portfolios existent : de présentation (ou de communication), d'évaluation et de développement professionnel (qui se rapproche de celui d'apprentissage) (Gouvernement du Québec, 2002). Ils se distinguent selon leur finalité, soit respectivement de présenter un état des meilleurs travaux réalisés, de démontrer l'atteinte

de compétences ou la réalisation d'objectifs dans un champ donné et de documenter une trajectoire d'apprentissage, et d'y porter un regard réflexif. C'est ce dernier type (de développement professionnel) qui est retenu pour la formation pratique du programme d'enseignement en travail social à l'UQAR et pour la présente réflexion, en raison de ses visées essentiellement formatives.

### *Motifs d'utilisation*

La raison sous-jacente à l'utilisation du portfolio s'inscrit dans une perspective cognitive et constructiviste de la formation où l'on reconnaît, de plus en plus, la valeur importante de l'engagement des sujets (ex. : les étudiants) dans la construction de leurs apprentissages ou encore dans l'exercice de leurs pratiques (Goupil et al., 1998; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Cette reconnaissance accrue de l'engagement actif des sujets est qualifiée de tournant réflexif par Schön (1996). En ce sens, le processus de formation est une coconstruction de sens entre les membres d'un groupe (enseignants et étudiants) et le portfolio s'avère un outil idéal à cet effet. Desjardins (2002) l'illustre ainsi :

« On peut comparer l'élaboration d'un portfolio professionnel à la confection d'une courtepointe. Des carrés de tissu de toutes sortes sont assemblés dans le but de former un ou des motifs. Il en résulte une œuvre d'art unique, le fruit d'un travail continu et de longue haleine, et de la collaboration d'autres personnes. De la même façon, l'élaboration du portfolio permet de créer des liens entre ses différents apprentissages et ses objectifs de formation (2002 : 9). »

Selon les contextes, le portfolio offre différentes utilités que l'on peut distinguer selon le point de vue des étudiants et des programmes de formation. Pour les étudiants, deux grands types d'utilité sont relevés, soit l'instruction, en promouvant un retour sur les apprentissages, et l'évaluation en préservant une trace de ce qu'ils connaissent et ce qu'ils sont en mesure de faire (Swigonski et al., 2006). Il peut aussi permettre de témoigner d'une intégration des différents savoirs, d'apprendre à tisser des liens entre les objectifs de la formation et les réalisations, et refléter le cheminement et l'identité professionnelle en construction (Desjardins, 2002; Doyon et Desjardins, 2004).

À cela s'ajoutent le développement de la capacité des étudiants à adopter une posture réflexive et métacognitive et leur préparation à la recherche d'emploi et au placement (Graham et Megarry, 2005; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004; Swigonski et al., 2006). Le portfolio est aussi autobiographique dans la mesure où il permet aux étudiants de s'interpréter, de se penser (Goupil et al., 1998; Graham et Megarry, 2005), de se projeter dans l'avenir. En ce sens, il n'est pas une fin en soi, c'est une voie facilitant le développement professionnel (Swigonski et al., 2006).

Il est à la fois un processus, un produit et un outil (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). En plus des compétences générées par l'élaboration individuelle du portfolio (autoévaluation, réflexivité, etc.), sa réalisation en petit groupe est un processus qui peut stimuler les échanges et faire émerger un climat d'aide mutuelle propice au développement professionnel des étudiants, dans une logique d'apprentissage par les pairs (Graham et Megarry, 2005). Dans la même veine, le processus de partage des portfolios peut permettre aux étudiants de se faire connaître publiquement auprès de membres d'une même communauté d'appartenance (étudiants, professeurs, stagiaires, superviseurs, employeurs, professionnels, etc.). C'est un produit et un outil de référence pour documenter une période d'apprentissage intense, des expériences significatives et des développements personnels et professionnels marquants. C'est une ressource à laquelle l'auteur peut retourner pour susciter les prises de conscience, surtout dans des périodes de changements personnels importants où le retour sur ses expériences passées est pertinent quant à ses choix de vie et de carrière (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

Pour les programmes de formation, le portfolio ouvre la possibilité d'évaluer qualitativement les acquis et les compétences des étudiants, au-delà des résultats cumulatifs à des examens et des travaux (Jalbert, 1997; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004). Goupil et al. (1998) qualifient d'« authentique » ce type d'évaluation, car il s'appuie sur des situations réelles d'apprentissage dans une logique d'évaluation plus formative que normative. De plus, le processus d'évaluation peut se dérouler en continu sur

plusieurs niveaux de formation (baccalauréat, maîtrise, etc.). Son utilisation invite à une approche globale ou holistique de la compréhension du développement de chacun des étudiants et à mieux les connaître, conditions de base à un enseignement personnalisé. Les milieux de formation peuvent mieux comprendre la structure et le contenu du programme et l'expérience générale d'apprentissage qu'ils offrent à partir du point de vue des étudiants eux-mêmes. En somme, le portfolio leur permet de s'autoévaluer (forces, points faibles), de réfléchir pour accroître l'efficacité de leurs actions et d'évaluer leurs résultats, le tout en établissant un réel dialogue entre le programme et les étudiants (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

#### *Organisation et mise en œuvre*

Il existe différentes manières d'organiser la forme et le contenu du portfolio et de le mettre en œuvre. Il est généralement fait sur support informatique à l'aide d'un CD ou sur un site web. Selon Cooper et Love (2002, dans Swigonski et al., 2006), la version imprimée est plus facile à assembler au départ, alors que le format électronique suppose que les étudiants possèdent certaines habiletés de base en informatique. Toutefois, ce format facilite ensuite sa reproduction, son édition, son transport et sa présentation (Swigonski et al., 2006). De plus, le portfolio doit être facile à consulter et permettre l'ajout de documents en tout temps (ex. : cartable, pochette, enveloppes). Il peut aussi être personnalisé par les étudiants qui sont invités à faire preuve de créativité et d'originalité. Son contenu doit être structuré, clair et complet. Il peut inclure des documents sous diverses formes : textes, photos, dessins, documents audio et vidéo, etc. Il débute le plus souvent par une table des matières et par une introduction dans laquelle l'étudiant présente l'organisation de son portfolio mais aussi sa démarche personnelle et professionnelle. Par la suite, on retrouve différents éléments demandés à tous les étudiants et un espace pour tout document pertinent que souhaiterait ajouter l'étudiant. Cet équilibre entre les éléments obligatoires et ceux relevant des étudiants assure un minimum d'uniformité entre les portfolios et rend possible une évaluation juste et équitable. Cette latitude laisse aussi la possibilité aux étudiants de s'approprier leur démarche de formation et

de présenter des résultats à leur image. Pour ce qui est des éléments imposés, le document central de la plupart des modèles est une réflexion narrative à partir de thèmes suggérés. Dans leur application du portfolio auprès d'étudiants diplômés en travail social, Rosegrant Alvarez et Moxley (2004) demandent la réalisation d'un texte d'analyse et de synthèse de 25 à 30 pages, ce qui est assez fidèle à ce qui est demandé habituellement dans les portfolios, plus particulièrement en travail social. Les autres documents que les étudiants peuvent ajouter dans les portfolios sont diversifiés, mais ils doivent toujours être pertinents pour le développement professionnel. Lorsque de tels documents sont joints, ils doivent être présentés au gré de l'étudiant ou à l'aide d'une fiche d'entrée qui peut inclure la pertinence de cet ajout, une courte description, une énumération des compétences ciblées, etc. (Desjardins, 2002). Ces documents peuvent être des travaux universitaires, des outils provenant des expériences cliniques, des exemples d'écrits, de dessins ou de photographies, des résumés de lecture, des listes d'ouvrages à consulter, des travaux de laboratoire, des lettres de recommandation, des journaux de bord, des extraits audio ou vidéo reliés aux exercices cliniques, un curriculum vitae, des évaluations, etc. (Doyon et Desjardins, 2004; Goupil et al., 1998; Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004; Swigonski et al., 2006). Concernant d'autres applications possibles en travail social, on peut se référer au livre de Cournoyer et Stanley (2002) qui est un guide détaillé indiquant toute une procédure pour planifier, évaluer et documenter le portfolio en travail social.

#### *Utilisation dans les programmes de formation en travail social*

Les protocoles d'utilisation du portfolio dans les programmes de formation universitaire sont multiples. Cette approche semble le plus souvent utilisée dans un seul cours à la fois, comme une stratégie pédagogique parmi d'autres. Par exemple, au Québec, des programmes universitaires en enseignement le demandent en fin de programme afin de permettre aux étudiants de se préparer aux entrevues d'emploi. Pour sa part, le portfolio de développement professionnel est même une mesure obligatoire du ministère de l'Éducation

au Nouveau-Brunswick qui l'a inclus dans sa politique d'évaluation du personnel enseignant (Doyon et Desjardins, 2004). En ce qui concerne l'utilisation spécifique du portfolio dans les programmes de travail social, peu d'écrits rapportent de telles expériences. Deux initiatives ont été repérées au Québec. Le portfolio semble ainsi utilisé à l'Université du Québec à Montréal en début de formation pour aider les étudiants à cerner leurs motivations à entreprendre des études universitaires, à préciser leur choix professionnel, à cibler les événements clés de leur parcours personnel et professionnel, à nommer leurs attitudes personnelles reliées à la pratique du travail social ou encore à analyser leurs interventions et à dégager leur vision de la profession (Gusew, 2009; Gusew et Berteau, 2010; Gusew et Desmarais, 2009). L'utilisation du portfolio (d'évaluation dans ce cas-ci) dans une logique de programme semble en application à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est utilisé lorsqu'un étudiant souhaite qu'un stage de formation pratique soit crédité, il peut alors démontrer qu'il a déjà acquis les savoirs et les compétences impliqués (Carignan, 2009). Sinon quelques expériences aux États-Unis retiennent l'attention, dont une qui présente un intérêt particulier.

Rosegrant Alvarez et Moxley (2004) rapportent leur expérience auprès de trois cohortes d'étudiants diplômés en travail social. S'appuyant sur leurs propres expériences positives d'utilisation du portfolio dans leur pratique professionnelle, ces auteurs ont contribué à son implantation dans leur programme de formation à la maîtrise. Les étudiants doivent constituer un portfolio durant toutes leurs études de 2<sup>e</sup> cycle. Au-delà de leur modèle de portfolio qui a été cité en exemple précédemment, le processus et les critères d'évaluation mis en place sont forts intéressants. Le processus développé implique d'abord que chacun des portfolios soit évalué collectivement par tous les membres du programme qui se réunissent à cet effet quelques jours avant la fin de chaque année universitaire. Les commentaires sont ensuite mis en commun et tous les étudiants reçoivent les évaluations générales portant sur l'ensemble du groupe, mais aussi des commentaires spécifiques sur leur portfolio. En plus de ce processus d'évaluation plus officiel que collégial, une activité annuelle est organisée

autour du thème de partage et de célébration des portfolios. C'est en quelque sorte le point culminant de l'année. Juste avant la période de remise des diplômes, tous les étudiants (de leur programme et d'autres disciplines), les professeurs, les superviseurs et les responsables de programme se réunissent dans une grande salle et échangent à partir des portfolios qui sont tous accessibles. Cet événement à caractère festif prend donc la forme d'une évaluation informelle par les pairs. Tous peuvent y aller de leurs commentaires sur les portfolios présentés et les étudiants concernés ont pour leur part un espace pour partager une vision de leur démarche de formation.

En ce qui concerne les critères d'évaluation employés, on retrouve : 1) l'exhaustivité – la présence d'éléments de tous les cours mais aussi des expériences cliniques; 2) l'intégration – la démonstration des liens entre les compétences développées et celles visées initialement par le programme de formation; 3) une approche évaluative – des expériences cliniques, de la trajectoire d'apprentissage, des forces et des limites de chacun; 4) l'organisation et la présentation professionnelles – la présence des éléments demandés et la clarté du document; et 5) la présentation d'un contenu personnalisé – l'aspect créatif, l'ajout de documents originaux comme des photos, des œuvres. En complément, l'aspect narratif est évalué en plus sur le degré et la manière avec lesquels les étudiants incluent leurs expériences professionnelles de formation et expriment leurs intérêts pour la pratique, de même que ce qui les distingue en tant que travailleurs sociaux. Au sujet des résultats, les auteurs relèvent l'allongement du travail de réflexion qui était initialement de 10-15 pages à un travail de 25-30 pages à la demande des étudiants qui souhaitaient approfondir leur réflexion. Le portfolio a aussi fait ses preuves concernant le processus de recherche d'emploi des étudiants en offrant une documentation concrète des compétences acquises. Au final, bien que la qualité et le contenu des portfolios soient variés, ces auteurs confirment que la méthode a prouvé son efficacité pour l'évaluation individuelle, mais aussi pour l'évaluation des groupes et des programmes. Ils concluent enfin sur différentes considérations concernant l'utilisation du portfolio dans la formation en

travail social et dans l'évaluation du programme (révision du contenu de certains cours, du nombre de crédits par cours, détermination ou reformulation des compétences recherchées); la place accordée au portfolio dans la séquence de la formation (en continu, seulement à la fin) et les enjeux de son utilisation pour les étudiants (degré de révélation de soi, partage authentique au sujet de collègues ou de professeurs) (Rosegrant Alvarez et Moxley, 2004).

Cette expérience originale d'implantation tend à confirmer la valeur ajoutée de l'utilisation du portfolio eu égard aux enjeux de la formation contemporaine en travail social mentionnés en introduction. De manière originale et avec les mêmes considérations pédagogiques, le portfolio de développement professionnel est mis à l'essai dans le cadre de la formation pratique à l'UQAR.

### **Le contexte d'utilisation du portfolio dans le cadre de la formation en travail social à l'UQAR**

#### *Le programme général*

Depuis l'automne 2008, l'Université du Québec à Rimouski offre un programme de baccalauréat en travail social à plus d'une centaine d'étudiants répartis sur trois années, tant au campus de Rimouski qu'à Gaspé<sup>2</sup>. De manière générale, le programme offert présente la même structure que la plupart des autres baccalauréats en travail social au Québec. L'objectif du programme est de former des travailleurs sociaux réflexifs et critiques qui orientent leurs analyses et leurs interventions sur l'interaction entre l'individu et son environnement, dans une perspective de changement social. Le programme s'articule autour de trois axes interreliés : théorique (éléments d'analyse, différentes problématiques), méthodologique (approches, modèles) et pratique (milieux de pratique, stages), et comprend la formation aux différentes méthodologies de l'intervention préconisées en travail social, soit celles auprès des individus, des familles, des groupes et des collectivités.

#### *La formation pratique*

Une spécificité du programme est que toute la dernière année est réservée à la formation pratique. Cette année se scinde donc en deux

stages de 420 heures par trimestre, à raison de quatre jours par semaine, idéalement dans la même organisation. En cours de trimestre, des rencontres de groupe d'une journée, animées par deux professeurs, sont menées chaque mois sous forme de séminaires de stage à l'Université. Un autre élément distinctif est l'obligation pour les étudiants d'aborder les trois méthodologies de l'intervention dans chacun des stages (individuelle, groupe, collective). Ce programme prend la forme d'une majeure et de deux mineures, dont la répartition varie selon les contextes de pratique et les intérêts des étudiants. La première expérimentation présentée ici se fait auprès de tous les étudiants de la première cohorte de finissants en travail social, soit les 19 étudiants de troisième année qui font actuellement leur stage dans différents milieux de pratique. L'an prochain, 45 étudiants seront engagés dans cette démarche. L'expérimentation est menée par les deux professeurs de stage.

L'idée d'utiliser le portfolio vient de la volonté d'offrir une expérience de formation pratique qui soit la plus personnalisée possible tout en permettant une intégration de la théorie et de la pratique par le biais de la réflexion dans l'action. Les expériences antérieures des professeurs de stage avaient permis de juger de l'intérêt du portfolio, particulièrement en ce qui concerne la documentation d'une démarche d'apprentissage, l'utilité du document de référence qui en résulte, mais aussi la possibilité de réaliser des évaluations formatives et qualitatives. Le portfolio est au cœur du processus d'évaluation dans le contexte de la formation pratique présentée ici. Par exemple, pour le volet stage, un contrat pédagogique comprenant une série d'objectifs généraux et spécifiques préétablis est utilisé pour l'évaluation de chaque trimestre. Les étudiants doivent personnaliser leur contrat en ajoutant, au besoin, des objectifs et en précisant les moyens, les indicateurs de réussite et les échéanciers prescrits. En ce qui a trait aux séminaires, le portfolio est une manière de témoigner des objectifs, soit d'échanger avec les autres étudiants sur l'expérience de stage et les situations cliniques rencontrées; de prendre un recul critique avec le milieu de stage et les interventions réalisées; de faciliter le processus d'intégration entre la théorie et la pratique à partir de

situations ou de problèmes concrets tirés des expériences de stage et de l'expérimentation en classe; de réfléchir sur les enjeux éthiques rencontrés en intervention et d'élaborer un projet de développement professionnel. Le portfolio proposé ici est pensé en ce sens.

### *Contexte de réalisation*

Dès le début de la démarche de stage, le principe du portfolio est expliqué à la fois aux étudiants et aux superviseurs. En effet, ces derniers sont impliqués et collaborent de près à la mise en œuvre de cet outil, tant par le partage de leurs savoirs en supervision que dans les différentes évaluations de stage effectuées (mi-stage, fin de stage, contrat pédagogique, journal de bord, etc.). Il est d'entrée de jeu précisé que le choix des informations qui sont ou non révélées revient aux étudiants. Ces derniers sont invités à faire des réflexions très personnelles, mais doivent se sentir à l'aise avec ce qu'ils présenteront aux autres et aux professeurs. Si, le cas échéant, un étudiant vit des difficultés avec des informations qui peuvent être éprouvantes pour lui, il est invité à s'adresser aux professeurs en tout temps ou encore à ses collègues. Une version imprimée est privilégiée pour le moment compte tenu du caractère exploratoire de la démarche et du travail préalable de conception nécessaire à une version électronique. Il est précisé que le même portfolio porte sur la démarche des deux trimestres de stage. Une première liste structurée des documents à réaliser est proposée aux étudiants au début du trimestre d'automne. Cette liste sert de base au trimestre d'hiver où les éléments à ajouter sont spécifiés dans la nouvelle liste actualisée. Voici les éléments demandés pour la version à présenter en fin d'année :

- Table des matières actualisée;
- Une introduction générale (deux pages) où les étudiants doivent se présenter (intérêts, expériences, vision du travail social, etc.) et exposer les différentes sections composant le portfolio;
- Récit de formation;
- Contrat pédagogique des stages 1 et 2;
- Travail d'analyse du milieu de stage;

- Exemple d'outils cliniques – vignette clinique et évaluation psychosociale ou plan d'intervention;
- Deux réflexions critiques des séminaires;
- Tout document qui leur apparaît pertinent pour les séminaires ou le stage (1 et 2) et justification;
- Rapports d'évaluation pour stage 1 et 2 – mi-stage et fin de stage (retour sur les acquis en stage, etc.);
- Plan de perfectionnement.

Des différents documents mentionnés, le projet de développement professionnel s'avère central dans le portfolio. Il a pour but de permettre aux étudiants de prendre conscience de leur démarche générale de développement en tant que futurs professionnels. Ainsi, deux activités sont proposées : un récit de formation et un plan de perfectionnement. Le récit de formation (huit à dix pages) vise à jeter un regard rétrospectif et critique sur sa trajectoire « d'apprenant ». En narrant son histoire, l'étudiant est en mesure de prendre un recul sur ses motivations personnelles d'être un aidant. Cela lui permet également de réaliser un bilan professionnel de ses acquis et des aspects à travailler. De ce fait, il était suggéré aux étudiants de développer au moins les dimensions suivantes :

- Ce qui les a amenés à vouloir aider les autres, à être en relation d'aide (ex. : expériences de vie);
- Ce qui les a conduits au travail social (ex. : comment ils ont connu cette discipline);
- Ce qui les a motivés à suivre un programme de baccalauréat (ex. : ce qu'ils voulaient venir y chercher);
- Ce qu'ils ont appris au baccalauréat (reprendre et mettre en contexte les éléments importants d'au moins cinq cours du baccalauréat, ex. : travaux, activités);
- Ce qui leur manque toujours à la fin du baccalauréat (connaissances, techniques, savoir-être, etc.);
- Quelles ont été leurs expériences marquantes en stage et dans leurs cours;
- Comment ils se situent comme futurs travailleurs sociaux (est-ce qu'ils sont à leur place ? Quelles clientèles, problématiques, approches les intéressent?).

De son côté, le plan de perfectionnement (deux ou trois pages) vise à réfléchir sur les perspectives de développement que les étudiants entrevoient comme futurs travailleurs sociaux et à ce qu'ils s'en approprient la pleine réalisation. Cette section est inspirée de la politique de formation continue de l'Ordre, laquelle leur était d'ailleurs donnée en exemple. À la lumière du récit de formation, du portfolio et de leur trajectoire générale de formation en travail social, les questions suivantes étaient proposées :

- Où se voient-ils comme intervenants dans un an? Dans cinq ans? Dans 10 ans?
- Qu'ont-ils à travailler à court, moyen et long terme?
- Quels sont les moyens concrets qu'ils vont se donner pour y arriver?

En somme, toutes les activités et toutes les réflexions réalisées dans le cadre des séminaires sont consignées dans le portfolio. De plus, à chaque séminaire, des échanges planifiés par les étudiants en petit et grand groupe sont proposés à partir du contenu du portfolio et selon les demandes ou les besoins des membres du groupe. Ces échanges se déroulent sous forme de comités cliniques et sont suivis d'ateliers d'expérimentation où les questions soulevées par les étudiants sont mises en scène. Il existe donc une démarche réflexive individuelle mais aussi de groupe.

#### *Le processus d'évaluation*

L'évaluation officielle est effectuée au fur et à mesure de la remise des travaux par les étudiants. Ces travaux leur sont ensuite retournés corrigés pour être incorporés au portfolio. La version complétée du portfolio est ensuite donnée aux professeurs qui évaluent les derniers éléments ajoutés s'il y a lieu et le portfolio dans sa globalité. De plus, une forme d'évaluation informelle a été prévue pour la fin de l'année, à l'instar de l'expérience décrite par Rosegrant Alvarez et Moxley (2004). Le dernier séminaire est mené comme un colloque où les finissants tiennent, notamment, des kiosques dans lesquels ils présentent leur démarche de stage et leur portfolio à leurs collègues de première et deuxième année, mais également à toute la communauté d'appartenance (superviseurs, professeurs, chargés de cours, amis,

étudiants d'autres disciplines, personnel de l'université, employeurs potentiels, etc.). Les échanges qui s'ensuivent prennent ici aussi la forme d'une évaluation par les pairs pour les finissants : ils peuvent être très riches d'informations pour les étudiants qui ne sont pas encore en stage. C'est une forme de passation de savoir et d'expérience entre les finissants et leurs collègues.

#### **Discussion**

Les résultats préliminaires de cette expérience semblent démontrer que le portfolio permet effectivement de faciliter l'atteinte des objectifs de formation, mais aussi à l'étudiant de s'engager comme apprenant dans sa formation universitaire en travail social. En effet, les commentaires des étudiants recueillis lors des séminaires et ceux des superviseurs colligés lors des évaluations de mi-stage et de fin de stage permettent de croire que cet outil concerté permet d'enrichir et d'adapter positivement l'accompagnement et les acquis réalisés tout au long de la formation pratique. Plusieurs étudiants confirment la possibilité qu'offre le portfolio de faire un retour sur leurs réalisations et leurs acquis pour ainsi se projeter de façon plus authentique dans le futur. Les observations et les évaluations de chacun des portfolios par les professeurs confirment que le produit final est impressionnant. Ces derniers constatent de visu la créativité des étudiants et l'appropriation de leur démarche. La majorité des portfolios sont ainsi originaux, personnalisés, complets et on y retrouve plusieurs ajouts significatifs d'outils, d'extraits de journaux de bord, d'exemples d'expériences cliniques qui témoignent de leur capacité toujours plus grande d'établir des liens entre la théorie et la pratique et d'intégrer les différents types de savoirs. Le portfolio semble avoir visiblement alimenté les discussions et les comités cliniques réalisés dans le cadre des séminaires. Les étudiants se questionnaient, s'appuyaient et s'entraidaient au fil de leur cheminement. On remarque de plus une accentuation de l'analyse critique et réflexive chez plusieurs, élément incontournable de la raison qui a conduit à l'utilisation de cet outil. Certains portfolios présentent ainsi des textes introspectifs où les étudiants se questionnent sur leur identité professionnelle, sur leurs aspirations dans la



profession et où ils se remettent parfois fondamentalement en question. Plusieurs ont aussi nommé leur désir de conserver leur portfolio précieusement pour leur pratique future, de s'en servir comme un document de référence. Du point de vue des professeurs, cet outil a permis une meilleure connaissance de chacun des étudiants en donnant accès à des réflexions très personnelles parfois difficiles à percevoir autrement. Ce même constat est aussi applicable, selon les professeurs, à un plus grand groupe, puisqu'il permet justement d'établir une proximité avec les étudiants par l'écrit, par la réflexion, par un accompagnement personnalisé de leur démarche.

Concernant les limites relevées, on a relevé une ambiguïté pour certains étudiants devant le travail à réaliser. Cette difficulté à comprendre les consignes peut s'expliquer par l'aspect novateur, inusité, voire dérangeant, de la démarche proposée. L'effort de réflexion sur soi et d'intégration de différents éléments de savoirs et de compétences peut à juste titre rendre la tâche plus malaisée à d'aucuns qui y sont moins habitués. Néanmoins, même s'il importe de respecter le rythme et la personnalité de chacun, il apparaît clair que quiconque veut se construire comme travailleur social ne peut éviter de se remettre en question. Cet aspect fait partie des conditions de base pour suivre attentivement son développement professionnel et même personnel. Comme dans d'autres approches, on remarque la même limite du degré de révélation de soi ou encore d'authenticité dans cette démarche. On ne peut forcer ce processus d'ouverture, on ne peut que l'accompagner.

### **Conclusion**

Toutes les informations disponibles sur le portfolio confirment que cette approche pédagogique a fait ses preuves. Les quelques expériences d'application au travail social relevées ici vont dans le même sens et font entrevoir la valeur ajoutée de l'utilisation du portfolio dans le contexte de la formation à la profession. Cette valeur ajoutée a été largement démontrée jusqu'à maintenant, notamment en matière d'intégration des acquis, d'évaluation formative des compétences, de personnalisation de l'enseignement, etc., et ce, d'autant plus dans le contexte actuel où la formation en

travail social est aux prises avec des enjeux majeurs touchant aux réalités tant individuelles que collectives. L'expérience rapportée ici en lien avec la formation pratique à l'UQAR en est à ses débuts. Plusieurs autres applications seraient aussi possibles, par exemple implanter le portfolio durant tout le programme, le commencer en guise de préparation aux stages ou encore l'utiliser pour la reconnaissance des acquis. Tout comme il serait possible de l'apparier au référentiel de compétences des travailleurs sociaux. À une échelle plus grande, le portfolio recèle un potentiel diversifié. Il peut être utilisé en recherche pour documenter une démarche de travail réflexif. En ce sens, un projet de recherche a d'ailleurs été déposé par les professeurs de stage pour approfondir cette réflexion, recueillir des données probantes et avoir ainsi des assises encore plus solides sur la plus-value d'une telle approche d'enseignement. Le portfolio peut évidemment favoriser de meilleures interventions cliniques dans une perspective centrée sur les forces et pourrait même servir d'outil d'évaluation des compétences dans le présent contexte de mobilité de la main-d'œuvre professionnelle. En somme, le portfolio présente des atouts indéniables pour le travail social et mérite d'être maintenu, développé et perfectionné pour garantir la meilleure formation à la profession.

### **Descripteurs :**

Université du Québec à Rimouski (UQAR) // Service social - Étude et enseignement (Universitaire) // Portfolios en éducation // Apprentissage - Évaluation // Étudiants - Évaluation

Social service - Study and teaching // Portfolios in education // Learning evaluation // Student evaluation

## Notes

- 1 L'ensemble des connaissances sur le portfolio présenté est applicable à la plupart des disciplines. Lorsque des spécificités concernent le travail social, elles seront précisées ici.
- 2 Le programme se donne actuellement à partir d'un protocole d'entente concernant l'extension du baccalauréat en travail social de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La structure de programme est celle de l'UQAT, mais l'application du contenu des cours et le développement des méthodes pédagogiques sont ceux de l'équipe de l'UQAR.

## Références

- Bureau d'agrément de l'Association canadienne pour la formation en travail social (2009). *Programme de baccalauréat en travail social. Guide de l'autoévaluation*. Extrait du site de l'Association canadienne pour la formation en travail social le 29 janvier 2010 : [http://www.caswe-acfts.ca/fr/Le\\_Bureau\\_d'agrément\\_33.html](http://www.caswe-acfts.ca/fr/Le_Bureau_d'agrément_33.html).
- Carignan, L. (2009). *Guide de présentation du portfolio*. Dans le cadre de la reconnaissance d'expérience professionnelle pour le stage I en travail social (4SVS113). Dans Université du Québec à Chicoutimi. Programme de baccalauréat en travail social. Unité d'enseignement en travail social. Extrait du site de l'unité d'enseignement en travail social le 29 janvier 2010 : [www.uqac.ca/.../travail.../guide\\_presentation\\_portfolio.pdf](http://www.uqac.ca/.../travail.../guide_presentation_portfolio.pdf).
- Cooper, T., & Love, T. (2002). Online portfolios: issues of assessment & pedagogy [Electronic version]. In ed. P. Jefferey. *Crossing Borders: New Frontiers of Educational Research*. AARE Inc. (Australian Association for Research in Education Inc.) Coldstream, Victoria, West Australia. Available at: <http://www.aare.edu.au/01pap/coo01346.htm>, accessed 2 December 2004.
- Cournoyer, B. R., & Stanley, M. J. (2002). *The social work portfolio: Planning, assessing and documenting lifelong learning in a dynamic profession*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Doyon, A., et Desjardins, R. (2004). Le portfolio de développement professionnel comme outil d'intégration en formation initiale en enseignement, *Vie pédagogique*, 133, 1-4.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2009). *La fin de l'autonomie et de la collégialité universitaires. Analyse critique du projet de loi 38 sur la gouvernance universitaire*. Mémoire présenté à la Commission de l'éducation le 14 août 2009. Extrait du site de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université le 29 janvier 2010 : <http://fqppu.org/>.
- Goupil, G., Petit, É.-L., et Pallascio, M.-C. (1998). Le portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences, *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), 167-181.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Portfolio sur support numérique*. Dans ministère de l'Éducation du Québec. Direction des ressources didactiques. Extrait du site du ministère de l'Éducation du Québec le 29 janvier 2010 : [www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf).

- Graham, G., & Megarry, B. (2005). The Social Care Work Portfolio: An Aid to Integrated Learning and Reflection in Social Care Training. *Social Work Education, 24* (7), 769-780.
- Gusew, A. (2009). *Plan de cours. L'exercice du travail social en milieu institutionnel et communautaire – TRS 1030*. Dans Université du Québec à Montréal. École de travail social. Baccalauréat en travail social. Automne 2009. Extrait du site de l'école de travail social de l'Université du Québec à Montréal le 29 janvier 2010 : [www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201030-10-11-20-30-50%20A09.doc](http://www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201030-10-11-20-30-50%20A09.doc).
- Gusew, A., et Berteau, G. (2010). Le portfolio : un outil favorisant la construction et le développement professionnel de l'apprenant. Dans R. Benoît, C. Verzat, et L. Villeneuve (Dir.). *Accompagner des étudiants*. Belgique : Éditions De Boeck. Chapitre 8.
- Gusew, A., et Desmarais, D. (2009). *Plan de cours. Trajectoire professionnelle et projet de formation – TRS 1117*. Dans Université du Québec à Montréal. École de travail social. Baccalauréat en travail social. Automne 2009. Extrait du site de l'école de travail social de l'Université du Québec à Montréal le 29 janvier 2010 : [www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201117-30%20D.%20Desmarais%20A09.doc](http://www.travaillsocial.uqam.ca/.../TRS%201117-30%20D.%20Desmarais%20A09.doc).
- Jalbert, P. (1997). Le « portfolio scolaire » : une autre façon d'évaluer les apprentissages, *Vie pédagogique, 103*, 31-33.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1999). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession*. Montréal.
- Rosegrant Alvarez, A., & Moxley, D. P. (2004). The Student Portfolio in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work, 24* (1/2), 87-103.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Swigonski, M., Ward, K., Mama, R. S., Rodgers, J., & Belicose, R. (2006). An Agenda for the Future: Student Portfolios in Social Work Education. *Social Work Education, 25* (8), 812-823.