



**Le portfolio de l'enseignant comme technique d'évaluation
alternative/Critères et modalités de constitution du
portfolio personnel**

**The Teacher Portfolio as an Alternative Assessment
Technique/Criteria and Procedures for Compiling a
Personal Portfolio**

Varsamidou Athéna¹

¹Université Aristote de Thessalonique (Grèce), avarsamidou@frl.auth.gr

Date de réception : 25/06/2023

Date d'acceptation : 20/03/2024

Date de publication : 01/05/2024

Résumé

Le portfolio de l'enseignant est défini comme la collecte délibérée d'informations qui reflètent l'enseignement et les performances du titulaire et qui, en même temps, peuvent être utilisées dans l'évaluation de l'enseignant, puisqu'il s'agit de témoignages authentiques et personnels. L'enseignant, qui agit en tant que professionnel, réfléchit et auto-évalue constamment sa pratique pédagogique, devient responsable de son propre développement professionnel et, sur cette base, relie les progrès de ses étudiants à sa propre amélioration, telle qu'elle est reflétée dans son portfolio personnel. Dans le cadre de cet article, nous résumons les principaux critères d'évaluation du portfolio et nous montrerons son importance dans le processus d'évaluation des enseignants, mais aussi dans celui de recrutement des futurs enseignants.

Mots-clés : portfolio ; évaluation authentique, critères d'évaluation ; recrutement des enseignants.

Abstract

The teacher portfolio is defined as the deliberate collection of information which reflects the teaching and performance of the teacher and which, at the same time, can be used in teacher assessment, since it is authentic and personal testimony. The teacher, acting as a reflective professional and constantly self-assessing his or her teaching practice, becomes responsible for his or her own professional development and, on this basis, links the progress of his or her students to his or her own improvement, as reflected in the material record. In this article, we summarize the main criteria for evaluating the portfolio and we will show its value in the teacher assessment process, as well as in the recruitment of future teachers.

Key words: portfolio; authentic assessment; assessment criteria; teacher recruitment.

Introduction

Dans de nombreux pays, le processus visant à collecter des informations concernant l'évaluation de la qualité de l'enseignement est basé sur des systèmes d'évaluation qui évaluent la performance de l'enseignant à l'aide d'indicateurs quantitatifs. En général, ces évaluations sont effectuées par le chef d'établissement, les inspecteurs, les conseillers/coordonateurs scolaires ou par des comités spéciaux et des évaluateurs externes plutôt que par l'enseignant lui-même. Bien que ces évaluateurs s'efforcent d'être objectifs, on doute souvent de leur capacité à contribuer, par leurs jugements évaluatifs, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Si l'enseignant est perçu comme un professionnel réfléchi, son évaluation uniquement par des facteurs externes est considérée comme inadaptée. Au contraire, un processus d'évaluation basé sur les réflexions personnelles de l'enseignant sur son travail est considéré comme un outil essentiel pour le retour d'information et donc l'amélioration qualitative du résultat pédagogique, tout en contribuant à l'autonomisation professionnelle de l'enseignant. Si l'enseignant identifie lui-même des aspects de son travail qui peuvent être améliorés grâce à ce modèle (action-réflexion-feedback), il est beaucoup plus motivé pour apporter les améliorations correspondantes. La recherche montre que les personnes qui s'engagent personnellement, obtiennent de meilleurs résultats. A titre d'exemple, nous citons les recherches de Fontana & Fernandes (1994:407-417) et Frederiksen & White (1997:332), qui ont montré que lorsque les individus comprennent parfaitement les critères d'évaluation, sont impliqués dans le processus et s'engagent personnellement, ils montrent une plus grande amélioration que lorsqu'ils ne comprennent pas et n'acceptent pas les critères, mais n'ont pas non plus leur mot à dire dans leur formulation. Le portfolio de l'enseignant fait partie du cadre professionnel et, en tant que tel, il fait partie intégrante du travail de l'enseignant.

1. Définir le portfolio de l'enseignant

Le portfolio de l'enseignant est l'outil essentiel d'un processus d'évaluation authentique. Il est difficile d'attribuer une définition unique au portfolio dans l'éducation, en raison des nombreuses dimensions que le terme englobe (Dysthe & Engelsen, 2004:240-258). Néanmoins, une analyse pertinente de la bibliographie nous permet d'identifier trois grands axes qui semblent communs à l'ensemble des définitions relatives à l'utilisation et à l'adoption du portfolio dans le processus éducatif : autoévaluation-développement professionnel-évaluation. Ces axes sont évidents dans les définitions de nombreux chercheurs (Ritsarson & Kile, 1992:23· Zeichner & Wray, 2000· Zeichner & Wray, 2001:613-621· Salzman et al., 2002:54 ·Wilkerson & Lang, 2003:1-31· Barrett, 2005:27-29· Beck et al, 2005:221-244), qui associent principalement l'adoption et la mise en œuvre du portfolio pédagogique par l'enseignant à son développement professionnel et à son évaluation, essentiellement par le biais de sa propre participation, de son engagement et de son implication. Par conséquent, en examinant la bibliographie internationale et en cherchant une définition précise du portfolio de l'enseignant, nous soutenons que ce portfolio est un tremplin pour l'auto-évaluation tout au long de la carrière de l'enseignant et peut fournir des informations précieuses pour l'amélioration et le

développement professionnel, car il peut refléter la complexité de l'enseignement et servir d'outil d'évaluation flexible et utile pour l'enseignant qui, traditionnellement, a le rôle de l'évaluateur.

Le portfolio individuel de l'enseignant est largement utilisé dans les écoles et les universités partout dans le monde comme méthode alternative pour comprendre et évaluer les réalisations et les compétences de l'enseignant dans son domaine professionnel et, comme l'observe Klenowski (2000:215-237·2002), l'utilisation du portfolio dans les programmes de formation des futurs enseignants a commencé principalement dans les années 1990, dans le but de pousser l'enseignant en formation à acquérir une approche plus active et plus critique de son rôle d'enseignant. Il s'agit essentiellement d'une collecte délibérée et systématique de preuves concernant les performances, les connaissances et les compétences d'un individu, réalisée dans un cadre défini à l'avance.

Shulman (1998:23-37·2000) parle d'une histoire structurée des actes d'enseignement, basée sur la réflexion, le dialogue et la discussion, initiée par l'enseignant et reflétée dans le portfolio. Darling (2001:107-121), dans la lignée de Shulman (1998:23-37), se référant au portfolio de l'enseignant, souligne que *"le portfolio raconte une histoire cohérente, qui présente les analyses, les expériences et les objectifs que chaque enseignant associe à son apprentissage. Il ne s'agit pas d'une simple collection de preuves ou de documents, mais avant tout d'une compréhension profonde de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement professionnel"*. Wolf (1996:34-37) décrit le portfolio de l'enseignant comme une collection d'informations sur la pratique quotidienne de l'enseignement qui aide l'enseignant à comprendre la signification d'un enseignement efficace. Il décrit le portfolio comme un lieu d'exposition de son travail dont il tire un retour d'information continu.

2. Critères d'évaluation par rapport à la structure du portfolio de l'enseignant

Il est de fait que nous vivons à l'ère de la rentabilité. Il ressort clairement de toutes les discussions pertinentes que si la qualité est l'objectif de tout système éducatif, un ensemble de procédures qui assure cette qualité est nécessaire, c'est-à-dire des procédures d'évaluation et d'appréciation de l'efficacité cohérentes par rapport aux attendus officielles du processus éducatif. Au niveau international, les programmes universitaires de formation des futurs enseignants sont désormais organisés sur la base de critères de performance des enseignants, définis à l'avance (Edelfelt & Raths, 1998:78-79·Darling-Hammond, 1999:75-77·Galluzzo, 1999:34-36·Association For Childhood Education, 2000 & 2001), afin de vérifier dans quelle mesure les enseignants en cours de nomination satisfont à ces critères de performance. Ce qui est enseigné aux futurs enseignants, c'est comment prendre conscience de leur rôle et comment devenir des professionnels réfléchis qui sélectionnent et utilisent les pratiques les plus efficaces et les mieux adaptées dans leurs enseignements quotidiens. Dans ce contexte, le portfolio, matériel de l'enseignant, est un outil souple et authentique qui peut contribuer à la réalisation de cet objectif initial.

Il nous semble nécessaire d'approfondir la question des critères d'évaluation tels qu'ils sont proposés au niveau international et d'étudier leur place dans la constitution, la structuration et l'utilisation du portfolio. Plus précisément, nous nous concentrerons sur les critères proposés

par l'INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) et nous les comparerons à ceux proposés par d'autres programmes de formation des enseignants (National Association for the Education of Young Children & Association of Childhood Education International).

Les critères de l'INTASC - essentiellement 10 principes de base qui devraient régir l'enseignement, être connus à l'avance et communiqués aux enseignants en temps utile - sont les suivants :

Principe 1 : L'enseignant a une excellente maîtrise de la philosophie et de la structure de base de la matière à enseigner et peut créer des expériences d'apprentissage appropriées afin que la matière enseignée soit comprise par tous les élèves et qu'elle ait du sens pour eux. L'accent est mis sur un apprentissage significatif.

Principe 2 : L'enseignant comprend comment les élèves apprennent et se développent et peut leur offrir des possibilités d'apprentissage adaptées qui soutiennent leur développement cognitif, social et personnel.

Principe 3 : l'enseignant comprend que chaque élève a une façon différente d'aborder et d'acquérir des connaissances et il est capable de créer des opportunités d'apprentissage adaptées à chaque élève. L'accent est mis sur la différenciation de l'enseignement.

Principe 4 : L'enseignant comprend et utilise un large éventail de stratégies d'enseignement - des techniques visant à encourager le développement de la pensée critique des élèves, en les faisant participer à la résolution de problèmes authentiques tout en améliorant leurs compétences.

Principe 5 : L'enseignant motive (individuellement ou collectivement) sa classe et crée un environnement d'apprentissage qui encourage l'interaction sociale, l'engagement actif dans l'apprentissage et l'"auto-motivation".

Principe 6 : L'enseignant s'appuie sur sa connaissance d'une communication verbale ou non verbale efficace pour favoriser la coopération et l'interaction collaborative dans la classe.

Principe 7 : L'enseignant planifie l'enseignement en se fondant sur sa connaissance de la matière, des élèves eux-mêmes, de la communauté et des objectifs du programme d'études.

Principe 8 : L'enseignant connaît et utilise des formes d'évaluation formelles et informelles afin d'évaluer le développement cognitif, social et physique de l'élève.

Principe 9 : L'enseignant agit comme un professionnel réfléchi qui évalue en permanence les résultats de ses choix et de ses actions (auprès des élèves, des parents et des autres professionnels de la communauté éducative) et qui recherche également des opportunités de développement professionnel.

Principe 10 : L'enseignant veille à établir des relations positives avec ses collègues, les parents d'élèves et les autres parties prenantes, dans le but d'améliorer principalement l'apprentissage des élèves, mais aussi sa propre progression.

Ensuite, nous étudierons les critères d'évaluation proposés par l'Association of Childhood Education International (ACEI) et la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et les comparerons avec ceux de l'INTASC. Tout d'abord, selon l'ACEI, les indicateurs-critères d'évaluation sont les suivants :

1. Développement-apprentissage-motivation : Les futurs enseignants connaissent, comprennent et utilisent les principes de base et les théories liées au développement de l'enfant afin de créer des opportunités d'apprentissage qui favorisent l'épanouissement individuel et personnel des élèves, l'acquisition de connaissances et la motivation à apprendre.

2a. Objet de l'enseignement - outils de recherche - structuration du contenu des connaissances : Les futurs enseignants connaissent et comprennent parfaitement la discipline et utilisent des outils de recherche pour créer des expériences d'apprentissage appropriées pour les élèves en relation avec l'objet de l'enseignement, tout en favorisant le développement de compétences pour différents niveaux de développement.

2b. Connexions à travers le programme d'études : Les futurs enseignants sont conscients des moyens de relier le programme d'études aux questions du monde réel. De cette manière, les connaissances sont fondées et les compétences requises sont développées de façon concrète.

3a. Intégration et application des connaissances : Les futurs enseignants planifient l'enseignement en fonction des connaissances préalables des élèves, des théories de l'apprentissage, de la matière enseignée, des objectifs du programme d'études et des influences du reste de la communauté éducative.

3b. Adaptation des connaissances aux élèves : Les futurs enseignants comprennent que les élèves du primaire ont un développement et une approche de l'apprentissage différents de ceux des autres niveaux scolaires et sont capables de créer des possibilités d'enseignement adaptées à la diversité des élèves.

3c. Développer la pensée critique, la résolution de problèmes et la réussite : Les futurs enseignants sont capables d'utiliser un large éventail de techniques pédagogiques qui encouragent les élèves à développer leur esprit critique, à résoudre des problèmes authentiques et à améliorer leurs résultats.

3d. Engagement actif dans l'apprentissage : Les futurs enseignants utilisent leurs connaissances pour susciter la motivation et veiller à ce qu'il y ait un engagement actif dans l'apprentissage, une interaction sociale positive, le développement de la motivation individuelle et collective, tout en créant un environnement d'apprentissage favorable.

3e. La communication pour le développement de l'apprentissage : Les futurs enseignants utilisent leur connaissance des techniques de communication verbale ou non verbale efficaces pour encourager la participation et la collaboration en classe.

4. L'évaluation : Les futurs enseignants sont capables d'utiliser des formes formelles et informelles d'évaluation pour promouvoir le développement cognitif, social, émotionnel et physique de chaque élève.

5a. Pratiques de développement professionnel : Les enseignants en voie de recrutement mettent en œuvre des stratégies pour leur propre développement professionnel et leur autonomisation.

5b. Réflexion et évaluation : Les futurs enseignants sont capables d'évaluer et de réfléchir en permanence à leurs pratiques d'enseignement. En auto-évaluant leurs choix, ils jugent également de l'impact de ces choix sur leur développement professionnel, le développement de leurs élèves, leur communication avec les parents et leur collaboration avec les autres membres de la communauté éducative.

5c. Travailler avec la famille : Les futurs enseignants sont conscients de l'importance d'établir et d'entretenir des relations positives avec les familles et la communauté locale au sens large pour améliorer les résultats des élèves. Dans cette perspective, ils favorisent un climat de collaboration avec les parents et les autres parties prenantes.

5d. Collaborer avec les collègues et la communauté éducative : Les enseignants favorisent un climat positif de collaboration avec leurs collègues et les autres membres de la communauté éducative.

3. Les critères d'évaluation proposés par NAEYC

1. Les futurs enseignants sont capables de créer des environnements d'apprentissage sains et favorables dans la salle de classe qui encouragent la croissance et le développement personnel des élèves.

2. Forger des relations de collaboration avec les parents et toute la communauté éducative : Les enseignants reconnaissent le rôle fondamental de la famille dans le développement personnel de l'élève et favorisent du coup des relations de collaboration à double sens qui soutiennent l'apprentissage.

3. Observation, enregistrement et évaluation : Les enseignants sont conscients des objectifs, des avantages et du rôle de l'évaluation dans l'éducation. Ils savent comment utiliser l'observation systématique et d'autres stratégies d'évaluation efficaces de manière responsable, en collaboration avec les parents et d'autres professionnels, afin d'avoir un impact positif sur le développement et l'apprentissage des enfants.

4. Enseignement et apprentissage : Les futurs enseignants ont la capacité d'intégrer et de refléter dans leur enseignement les résultats de leur collaboration avec les élèves et les familles. Ils sont également capables d'intégrer leurs connaissances institutionnelles dans leur enseignement, ce qui favorise l'amélioration de tous les élèves.

5. Être un professionnel : Les futurs enseignants s'identifient comme des membres potentiels de la communauté éducative et comme des professionnels réfléchis. Ils sont dans un état d'apprentissage constant et réfléchissent de manière critique à leurs pratiques d'enseignement. Ils utilisent des connaissances provenant de différentes sources pour s'améliorer en tant que personnes et en tant que professionnels.

La liste précédente des critères-indicateurs montre que les principaux axes des principes de l'INTASC se reflètent de manière identique ou similaire dans la liste des critères de l'ACEI et de NAEYC. Ainsi, la connaissance de la discipline, la création d'un contexte positif, l'établissement de relations de collaboration avec les parents, la communauté et les enseignants, l'acceptation et l'intégration de formes d'évaluation informelles ou alternatives, la promotion de la pensée critique par la résolution de problèmes authentiques, l'alternance des techniques d'enseignement et la vision de l'enseignant en tant que professionnel réfléchi sont les principaux axes qui semblent traverser les listes d'indicateurs d'évaluation que nous avons énumérées et converger avec ceux proposés par l'INTASC. De nombreuses institutions universitaires aux États-Unis ont déjà adopté les indicateurs proposés par l'INTASC et les ont adaptés à leurs propres programmes (National Staff Development Council, 2022· Ledoux & McHenry, 2006:103-116). Comme nous l'avons déjà souligné, l'utilisation du portfolio dans le processus

d'évaluation et d'appréciation du développement professionnel des enseignants est une option authentique et est devenue très populaire au cours des dernières décennies (Zubizarreta, 1994:323-326· Danielsen, 1996:45-48). Bien entendu, pour intégrer et utiliser le matériel du portfolio dans le processus éducatif, certaines conditions liées au contenu, à la sélection de la personne appropriée pour évaluer le matériel du portfolio et à la contribution significative du détenteur doivent être prises en compte (Cole & Ryan, 1998:12-15).

Ledoux & McHenry (2006:103-116) chercheurs à l'Université de Widener aux Etats-Unis proposent dans leur projet d'étude le portfolio de l'enseignant comme une version complémentaire et définissent les conditions de son utilisation et de son application dans la préparation des futurs enseignants comme suit :

- a) Tous les futurs enseignants lors de leur certification initiale utiliseront un portfolio électronique.
- b) Les futurs enseignants, au cours de leur première année d'études, recevront un enseignement sur le thème de l'évaluation basée sur le portfolio et seront en contact avec les nouvelles technologies. Cela permet d'assurer la formation nécessaire et, bien sûr, de soutenir le processus.
- c) Les futurs enseignants utiliseront les principes-critères proposés par l'INTASC et en tiendront compte lors de la constitution de leur portfolio. Ainsi, ils seront tenus d'enrichir le portfolio avec du matériel qui répond pleinement à chacun des critères proposés.
- d) Les enseignants sélectionneront eux-mêmes leur travail le plus représentatif ou "le meilleur" comme preuve de la réalisation d'un indicateur particulier.
- e) La compilation du portfolio commencera au cours de la première année d'études et pendant les trois premières années d'études, il y aura des révisions du matériel qu'il contient. L'examen final sera effectué et planifié par le département concerné.
- f) La compétence de l'enseignant sera certifiée par l'examen final du contenu du portfolio numérique à la fin du cours. A la fin du processus, il peut y avoir des examens et des présentations/partages d'exemples de leçons réussies.

Bien entendu, les chercheurs américains soulèvent quelques questions ouvertes concernant l'intégration et l'utilisation du matériel du portfolio, tant en ce qui concerne le processus de sélection des futurs enseignants que l'évaluation et le développement professionnel des enseignants en pratique : ils se demandent si le portfolio conventionnel ou numérique contribuera réellement à l'amélioration du processus éducatif et si un enseignant qui est déjà familiarisé avec sa théorie personnelle depuis les années académiques, continuera d'être un apprenant tout au long de sa vie. Ils se demandent également si l'acceptation de la rentabilité et des critères créera une nouvelle génération d'enseignants qui seront plus proches de leurs élèves et de la communauté éducative dans son ensemble. Les réponses à ces questions ne sont pas faciles à donner et les chercheurs notent qu'elles peuvent être données à long terme, après que le processus a fonctionné et a été évalué dans son ensemble (Ledoux & McHenry, 2006:103-116).

Conclusion

En conclusion, selon ce qui précède, nous pouvons conclure que : le portfolio-matériel peut être la solution au problème majeur de l'évaluation des performances de l'enseignant, ainsi que le suivi qualitatif du degré de son développement professionnel. Impliquer l'enseignant lui-même dans le processus d'évaluation, le rendre responsable de son autonomisation professionnelle, l'engager personnellement et le motiver à agir en tant que professionnel réflexif au sein du processus éducatif, le processus d'intégration, d'utilisation, d'acceptation et de montage du portfolio peut sembler loin d'être facile, car il est influencé par une multitude de facteurs (subjectivité du processus, temps nécessaire, charge de travail, mode d'évaluation du contenu, corpus final, critères d'évaluation etc.) Cependant, il s'agit d'une contre-proposition qui doit et mérite d'être approfondie. Le portfolio n'est rien d'autre qu'un moyen ou, pour d'autres, un outil qui peut contribuer à l'amélioration de l'enseignant et, par la suite, de l'élève et du processus éducatif. Les concepts de métacognition, de méta processus, d'auto-évaluation, de réflexion et de développement professionnel s'éclairent différemment sous cet angle et prennent certainement d'autres dimensions. Le portfolio est construit par l'enseignant, sur la base de critères, afin de refléter ses connaissances et ses compétences pédagogiques, mais sans crainte de rejet ou de critique négative (Varsamidou & Andreadakis, 2009). Bien sûr, son rôle n'est pas exclusivement de présenter une partie du meilleur travail de l'enseignant, mais ce qui doit être clair, c'est que le portfolio est un moyen de réflexion. Il offre à l'enseignant l'occasion d'examiner son enseignement et d'évaluer l'efficacité de sa pratique, en s'appuyant à la fois sur les connaissances acquises grâce à la compréhension des progrès des élèves et sur les critiques constructives qu'il peut recevoir de ses collègues. D'après la bibliographie étudiée et l'analyse précédente, il est clair que le portfolio est utilisé au niveau international à la fois pour l'évaluation et le recrutement des futurs enseignants et comme moyen de fournir un retour d'information aux enseignants en pratique ou en stage afin d'améliorer leur enseignement et leur degré de professionnalisme.

Bibliographie

- Association of Childhood Education International (2000-2001). *Global guidelines for early childhood education and care in the 21st century*. Retrieved Mars 10, 2023, at: <https://ceinternational1892.org/> & <https://ceinternational1892.org/what-we-do/global-guidelines-assessment/>
- Barrett, H. (2005). Le processus de développement du portfolio électronique, in *Studies Higher Education*, 26, pp.27-29.
- Beck, R., Linve, L., Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development, in: *European Journal of Teacher Education*, 3, pp. 221-244.

- Center for Learning and Professional Development (2005). *Developing your teaching portfolio*. The University of Adelaide, Australia, pp. 3-16.
- Cole, D.J., Ryans, C.W. (1998). Documentation of teacher field experience of professional year interns via electronic portfolios, Dallas, TX: *Association of teacher education* (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 418057).
- Danielsen, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Darling-Hammond, L. (1999). Reshaping teaching policy, preparation, and practice: Influence of the national board for professional training standards. Washington, DC: Association of Colleges of Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service, N° 432570).
- Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the narrative of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp.107-121.
- Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education*, 29 (2), p.p. 239-258).
- Edelfelt, R.A., Rathes, J.D. (1998). A brief history of standards in teacher education. Reston, VA: Association of Teacher Educators (ERIC, Document Reproduction Service, N° 461627).
- Fontana, D., Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 407-417.
- Frederiksen, J.R., White, B.J. (1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Galluzzo, G. (1999). Aligning standards to improve teacher preparation and practice. Washington, DC: *National Association of Accreditation of Teacher Education*. (ERIC: Document Reproduction Service, N° ED 438261).
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching, *Assessment in education*, 7(2), pp. 215-237.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge.
- Ledoux, M., McHenry N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education candidates, *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), p.p. 103-116.
- Mc Keachie, W.J. (1997). Student rating, the validity of use. *American Psychologist*, pp. 1218-1225.
- National Staff Development Council (2022). Standards for staff development. Oxford OH: Author. <https://learningforward.org/powerfuldesigns/> Retrieved Mars 10, 2023.
- Ritsarson, V., Kile, S. (1992). The use of videocase in teacher education, Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.

Le portfolio de l'enseignant comme technique d'évaluation alternative/Critères et modalités de constitution du portfolio personnel

- Salzman, S. A., Denner, P.R., Harris, L.B. (2002). *Teacher education outcome measures: Special study survey*. Washington: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Shulman, L.S. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, pp. 23-37.
- Shulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1, pp. 48-53.
- Varsamidou, A., Andreadakis, N. (2009). *Le rôle de l'évaluation au développement personnel des élèves et au développement professionnel des enseignants en Grèce*. Congrès SSRE Recherche et développement en matière d'éducation. Zurich, pp. 98-100.
- Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2003). Portfolios, the Pied Piper of teacher certification assessment: legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (45), pp.1-31.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership*, 53 (6), pp.34-37.
- Zeichner, K., Wray, S. (2000). The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 613-621.
- Zubizarreta, J. (1994). Teaching portfolios and the beginning teacher. *Phi Delta Kappan*, 76 (4), pp. 323-326.