DEVELOPPER LA REFLEXIVITE EN FORMATION AVEC UN EPORTFOLIO DE FORMATION

Caroline Le Boucher,
Ingénieure de recherche
Univ Rennes - CREAD - EA 3875
F - 35000 Rennes, France

Hugues Pentecouteau
Maître de Conférences en Sciences de l'éducation
Univ Rennes - CREAD - EA 3875
F - 35000 Rennes, France

Geneviève Lameul
Professeure des Universités en Sciences de l'éducation
Univ Rennes - CREAD - EA 3875
F - 35000 Rennes, France

RESUME

Le contexte politique et institutionnel, de même que les préoccupations liées à l'employabilité des étudiants, incitent les universités à innover en matière de formation professionnalisante. Cette communication porte sur la mise en place et le déploiement d'une application et d'une application et d'une démarche de portfolio numérique dans l'enseignement supérieur. Nous nous intéressons plus particulièrement à la construction de la réflexivité chez les étudiants et à la manière dont le eportfolio permet son expression. Les données que nous utilisons s'appuient sur une enquête par entretiens semi-directifs réalisée auprès des équipes pédagogiques et des étudiants (38 personnes rencontrées). Cette enquête a permis de questionner les modalités de l'écriture réflexive dans ces eportfolios. La conclusion permettra de mettre en perspective l'expérience des étudiants avec les intentions des porteurs de projets ainsi que les convergences et les tensions qui peuvent se manifester entre l'écriture pour soi et l'écriture pour autrui.

MOTS CLES

Eportfolio ; pédagogie de l'enseignement supérieur ; pratique réflexive ; innovation pédagogique ; portfolio électronique

INTRODUCTION

Dans le contexte politique et institutionnel français, l'évolution du marché du travail a eu pour conséquence d'accroitre les exigences des employeurs en termes de compétences et l'actualisation de celles-ci. Dans un monde perçu comme incertain, chaque individu subit des injonctions à se former et s'adapter aux évolutions du marché du travail (Breton, 2016). Ces incitations sont particulièrement visibles dans les orientations et les textes politiques et législatifs dans le domaine de l'éducation et de la formation en France et en Europe.

Dans l'enseignement supérieur, en se centrant sur le développement des compétences et la valorisation de l'expérience dans un processus de formation tout au long de la vie, le processus de Bologne invite ainsi à plus de proactivité et de responsabilité de la part des étudiants dans la construction de leur parcours professionnel (Verslype *et al.*, 2017 ; Houot *et al.,* 2013). Plus largement, Lefeuvre (2008) identifie deux transformations majeures dans l'enseignement supérieur. La première relève du processus de démocratisation. La seconde, quant-à-elle, se rapporte à l'augmentation des dispositifs et des actions visant l'insertion socioprofessionnelle à l'université. La question de l'employabilité des étudiants (Roegiers, 2012) renforce l'ouverture des universités au monde socioéconomique par la promotion de partenariats entre le monde du travail et les formations professionnalisantes.

Le contexte politique et institutionnel, de même que les préoccupations liées à l'employabilité des étudiants, incitent donc les universités et les équipes pédagogiques à innover en matière de professionnalisation.

Or, le mot « innovation » est fortement porteur d'un renforcement des usages des outils numériques. Les technologies prennent alors une place très importante dans les changements de pratiques pédagogiques, au point parfois de sous-entendre implicitement qu'une innovation implique toujours la mobilisation d'outils numériques.

Par conséquent, ce contexte est particulièrement favorable à des outils numériques pouvant être utilisés pour favoriser la construction de compétences et la professionnalisation comme c'est le cas de l'eportfolio, au centre de cette communication (Naccache, Samson & Jouquan, 2006 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006 ; Eneau *et al.,* 2012).

Le portfolio électronique (ou eportfolio) est un outil qui vise à soutenir une démarche pédagogique centrée sur le parcours professionnel et de formation des étudiants (Michaud et Alin, 2010). Il permet de travailler la capacité des étudiants à développer une proactivité dans la construction de leur parcours professionnel et à construire leur posture professionnelle (Verslype *et al.*, 2017 ; Lameul, 2008). S'il offre une multitude de formes et de définitions (Siampou et Komis, 2009 ; Gauthier, 2008 ; Naccache *et al.*, 2006), certains auteurs, comme Devé *et al.* (2009), insistent sur sa finalité principale qui est de rendre visible, de valoriser et de capitaliser pour les étudiants leurs productions, leurs apprentissages et leurs expériences dans un environnement numérique personnel. En faisant apparaître leurs travaux dans un eportfolio, les étudiants ont alors la possibilité de les diffuser auprès de différents destinataires, qui peuvent être des pairs, des tuteurs, des accompagnateurs ou des employeurs potentiels. L'utilisation de l'outil s'accompagne d'une démarche eportfolio, qui intègre une dimension réflexive sur soi et sur son parcours (Karsenti et Collin, 2012).

Nous nous intéressons plus particulièrement à la manière dont le eportfolio permet la construction de la réflexivité chez les étudiants et son expression. Les données que nous utilisons s'appuient sur une enquête par entretiens semi-directifs réalisée auprès des équipes pédagogiques et des étudiants (38 personnes rencontrées). Ce recueil a permis de réaliser un panorama régional de la mise en place d'un eportfolio dans l'enseignement supérieur.

Dans cette contribution, nous nous intéressons tout d'abord à la forme que prend l'eportfolio lorsque les équipes pédagogiques visent la réflexivité de l'étudiant sur son parcours. Nous proposons ensuite un bilan des conceptions et des modalités de la mise en œuvre de cette réflexivité. Puis, nous présentons la méthodologie d'enquête développée pour dresser un état des lieux des dispositifs existants avant de présenter les principales modalités d'écriture réflexive envisagées. Les résultats mettent alors en perspective plusieurs manifestations de la prise en compte de la réflexivité entre l'écriture pour soi et

l'écriture pour autrui dans l'eportfolio.

CONCEPTIONS ET MODALITES DE DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXITE DANS UN EPORTFOLIO[1]

Trois principaux pôles de conception de la réflexivité ont été dégagés des travaux de recherche antérieurs. Ils portent sur :
1) les capacités critiques (Garnier et Marchand, 2012 ; Naccache *et al.*, 2006) ;
2) le statut de « praticien-réflexif » (Michaud et Alin, 2010 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; Breton, 2016 ; Buckley *et al.*, 2009 ; Verslype *et al.*, 2017 ; Gauthier, 2008) ;
3) la métacognition et l'autoévaluation (Paulson *et al.,* 1991 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Acker *et al.,* 2012 ; Verslype *et al.*, 2017 ; Lafortune, 2012 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008)..

La première conception met en avant l'idée que l'eportfolio vise une prise de recul par rapport à une expérience (Garnier & Marchand, 2012) et le développement de l'esprit critique des étudiants (Verslype et *al.,* 2017). En s'appuyant sur les travaux de Dewey, Naccache et *al.* (2006) insistent sur cette dimension : « la pensée réflexive – assimilable à la notion de pensée critique – est provoquée par un évènement qui induit un doute, une perplexité ou une incertitude et qui conduit un individu à rechercher une explication et des solutions » (Naccache et *al.*, 2006, p.110).
La seconde conception s'appuie sur le statut de praticien-réflexif. Elle se retrouve en particulier dans les perspectives de professionnalisation et les situations d'alternance (Michaud & Alin, 2010). Les références au « praticien réflexif » de Schön sont fréquentes (Gauthier, 2008 ; Yao *et al.*, 2009 ; Buckley *et al.*, 2009 ; Ayan et Seferoglu, 2011 ; Garnier & Marchand, 2012 ; Lameul *et al.,* 2015 ; Verslype *et al.*, 2017) afin de relier les pratiques, les savoirs, les expériences (Buysse et Vanhulle, 2009). La réflexion porte autant sur le parcours personnel que sur l'action professionnelle. Cette dernière résulte de jugements et de prises de décisions menés à la fois pendant et à propos de l'action (Garnier & Marchand, 2012). La démarche d'eportfolio implique un changement de regard sur ses pratiques habituelles, situées et concrètes, pour penser les rapports entre ses expériences, et favoriser la conscientisation et la reconnaissance de savoirs tacites (Breton, 2016 ; Houot *et al.,* 2013). La capacité à faire dialoguer les connaissances théoriques et l'expérience pratique est centrale dans cette perspective (Buckley *et al.*, 2009) pour se construire une identité professionnelle, voire pour développer un « pouvoir d'agir » (Breton, 2016) : l'étudiant rend compte de ses acquis et renforce ses capacités à agir dans des situations nouvelles et incertaines (Garnier et Marchand, 2012 ; Gauthier, 2008).
Dans les travaux associés à la troisième conception, la sélection des documents illustrant les parcours guide la réflexivité sur ses apprentissages (Paulson *et al.,* 1991). Cette sélection entraîne une autoévaluation et un autoquestionnement permettant à l'étudiant de prendre en compte ses forces et ses faiblesses et de développer une conscientisation de ses acquis à partir des traces d'activité (Garnier & Marchand, 2012 ; Bibeau, 2007). Elle oblige l'étudiant à effectuer des choix, à sélectionner, prendre des décisions et à établir des priorités (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Verslype *et al.,* 2017). D'autres recherches mettent alors plus en évidence l'apport de l'eportfolio à la métacognition (Lafortune, 2012 ; Bélair, 2002), à l'autoévaluation et à la conscientisation de ses apprentissages (Verslype *et al.,* 2017 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008). La réflexivité apparait comme une compétence transversale (Verslype *et al.,* 2017, p. 10). L'autonomisation et la capacité à l'autodirection des étudiants sont parmi les objectifs qui y sont associés (Buckley *et al.,* 2009).

La revue de littérature montre également que deux modalités sont clairement mises en avant :
1/ la mise à distance que permet l'écriture (Michaud et Alin, 2010 ; Lafortune, 2012 ; Eneau *et al.,* 2014 ; Michaud et Alin, 2010) ;
2/ la mise à distance que favorisent la communication et les interactions avec autrui (Paulson *et al.*, 1991 ; Lafortune, 2012 ; Eneau *et al.*, 2012 ; Acker *et al.*, 2012 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Naccache *et*

[1] L'ordre de présentation des conceptions et des modalités ici présenté n'a pas de valeur quantitative significative.

al., 2006).

Première de ces modalités, l'écriture est aussi mise en avant dans des recherches comme un processus essentiel dans la prise de distance de l'étudiant vis-à-vis de ses apprentissages puisqu'il oblige à analyser, à synthétiser, à mettre en perspective et à communiquer à d'autres ses expériences (Michaud et Alin, 2010). De plus, les propriétés numériques du portfolio permettent aux étudiants de capitaliser les informations et de revenir plus facilement sur ses précédents écrits : observer les changements, les décalages, les transformations dans ses pratiques et ses réflexions mais également améliorer et mettre à jour la présentation d'une compétence. Les traces laissées par l'écriture, le récit et la narration de soi permettent un meilleur retour sur les actions menées (Kocoglu, Akyel et Ercetin, 2008 ; Michaud & Alin, 2010 ; Ayan et Seferoglu, 2011 ; Lafortune, 2012 ; Lameul *et al.*, 2015 ; Bowman *et al.*, 2016). Les approches existentielles des usages de l'eportfolio mettent aussi plus spécifiquement en avant l'importance de la démarche biographique ou des autobiographies raisonnées pour reconstruire du sens et pour mobiliser des savoirs implicites (Gauthier, 2008).

Les fonctionnalités permettant de partager et de prendre connaissance régulièrement du contenu de l'eportfolio questionnent les manières de se présenter et de s'adresser à autrui (pairs, enseignants, tuteurs, professionnels, etc.). Ce qui est mis en avant est alors la réflexivité portée sur les habilités à communiquer en général à partir de l'usage des outils numériques (Paulson *et al.,* 1991 ; Houot *et al.,* 2013). Les productions sont ainsi soumises au regard critique d'autrui (Lafortune, 2012) et créent des « espaces de formations dialogiques » entre des expériences multiples et hétérogènes des étudiants (Eneau *et al.*, 2012). Elles offrent la possibilité de rétroactions et d'évaluations formatives régulières (Paulson *et al.*, 1991 ; Acker *et al.,* 2012 ; Garnier et Marchand, 2012). Suivant cette modalité, l'eportfolio, conçu comme un espace à la fois de production individuelle et collective, est associé à des modèles constructivistes et socioconstructivites des apprentissages (Bélair, 2002 ; Naccache *et al.,* 2006). Il est parfois alors décrit comme un soutien aux apprentissages collaboratifs (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Kocoglu, Akyel et Ercetin, 2008 ; Salinas *et al.*, 2013) ou aux communautés d'apprentissage (Khales, 2016).

Avant de décliner les manières dont ces modalités se retrouvent dans les dispositifs enquêtés, la partie suivante vise à clarifier la démarche de recueil des données empiriques et les choix méthodologiques.

METHODOLOGIE D'ENQUETE QUALITATIVE DANS DES ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les résultats que nous présentons ici sont issus d'un travail de terrain effectué dans le cadre d'une réponse à un appel à projet lancé en 2015 par l'Université Européenne de Bretagne (UEB) (devenue Université Bretagne Loire (UBL)). Cet appel avait abouti à la proposition de formations par le pôle ingénierie pédagogique de l'UEB en 2015, à des expérimentations dans plusieurs établissements (Université de Bretagne Occidentale, Université de Rennes 2, Université de Bretagne Sud) ainsi qu'à la rédaction d'un livre blanc en trois volets (MINES-DGSIP, 2013a, 2013b, 2013c). L'état des lieux avait pour ambition de faire le point sur les expérimentations menées, les attentes, les besoins et les évolutions souhaitées par les porteurs de projets.
Les données utilisées dans cet article ont été collectées dans quatre établissements de l'UBL : l'université de Rennes 1, l'université de Rennes 2, l'Université de Bretagne Occidentale et l'Ecole Nationale Supérieure de Techniques Avancées (ENSTA[2]). Afin de respecter l'anonymat des personnes enquêtées, il a été choisi de ne pas présenter en détail les enseignements concernés.
Ces 13 enseignements sont à la fois des enseignements de tronc commun et de spécialité de licence et de master. Le plus souvent ils s'articulent ou s'intègrent à des modules d'insertion professionnelle ou de professionnalisation. Les cursus enquêtés sont très divers. Ils concernent des formations d'ingénieurs et

[2] L'ENSTA est devenue IMT Atlantique en 2016.

des formations universitaires en sciences de la nature et des techniques et en sciences humaines. Les eportfolios proposés touchent, selon les enseignements, de 20 à plus de 400 étudiants. L'outil le plus présent dans les usages des formations concernées est *Mahara*[3]. La surreprésentation de cet outil peut être analysée de deux façons : il s'agit d'un outil impulsé par l'institution (par conséquent, valorisé et soutenu par l'établissement) ; il s'agit d'un outil pour lequel l'établissement s'engage à assurer un accompagnement (alors que les enseignants n'ont pas toujours des personnes ou des supports de formation à leur dispositif lorsqu'elles veulent se former à un autre outil). Par conséquent, *Mahara*[4]*,* en tant qu'application eportfolio, s'impose dans les usages.

Le recueil des données que nous avons effectué comporte 38 entretiens, auprès d'enseignants-chercheurs, d'ingénieurs de formation, de porteurs de projets et d'étudiants. La démarche, inductive et compréhensive, avait pour objectifs de repérer les intentions des équipes pédagogiques, de collecter les expériences des étudiants et de comprendre ainsi la configuration du dispositif eportfolio mis en place.
La démarche d'analyse s'est constituée en deux temps. Tout d'abord, les entretiens ont été le support à la rédaction de fiches descriptives pour chaque dispositif. Elles ont abouti à un rapport comprenant une analyse des attentes, des finalités et des difficultés (Le Boucher, 2017). Ces premières analyses ont fait émerger des divergences relatives aux préoccupations formatives et d'insertion professionnelle des étudiants et à la place de la réflexivité. Plus particulièrement en ce qui concerne l'écriture réflexive, les personnes présentaient à la fois une écriture pour soi et en interaction avec autrui. Afin d'approfondir ces premiers constats, la littérature francophone et anglophone sur l'eportfolio et sur la réflexivité a été examinée et a abouti à proposer les trois conceptions de la réflexivité et deux modalités présentées ci-dessus. Les conditions à la réflexivité issues de ce travail sont développées dans un article en cours de publication (Le Boucher *et al,* à paraître). Cette communication est centrée sur les résultats d'analyses portant sur les deux modalités d'écriture identifiées. La partie suivante est le résultat de la confrontation de ces catégories aux données empiriques recueillies en ce qui concerne les liens entre les modalités d'écriture et les processus réflexifs engagés dans la réalisation d'un eportfolio.

SUPPORT A L'ECRITURE REFLEXIVE POUR SOI

Dans les fonctions de l'eportfolio, sa capacité à stocker des documents hétérogènes est particulièrement mise en avant. L'eportfolio est perçu par toutes les équipes pédagogiques comme un outil de rassemblement des ressources et des interactions. Par exemple, il minimise l'impression d'éclatement des enseignants qui accompagnent les étudiants par rapport à leurs pratiques de suivi par mails.
Dans cinq dispositifs sur les onze enquêtés, l'eportfolio apparaît avant tout comme un lieu de stockage de documents : « *pour moi c'est simple, c'est un cartable personnel, un endroit où l'on stocke et l'on peut échanger »* (enseignant). « *Il permet de capitaliser : il y a des éléments, des traçabilités, des regroupements et de l'archivage. Je peux regrouper par rapport à un apprentissage ou à une situation que je retrouve »* (étudiant).
Suivant l'importance accordée à la production finale par rapport au processus de production dans les objectifs pédagogiques, la réflexivité est plus ou moins évoquée par les personnes enquêtées. Si elle est citée par les équipes rencontrées, elle est rarement exclusive. Elle ne représente en général qu'une étape préalable de collecte et d'organisation de documents.
Pour autant les conditions de cette réflexivité visent, pour les acteurs rencontrés, à ne pas limiter l'eportfolio à un espace de stockage de documents (Breton, 2016 ; Karsenti et Collin, 2012 ; Paulson *et al.,* 1991) en devenant une collection analysée, issue de choix et de mises en perspective.

Pour des étudiants rencontrés, la production de traces écrites permet de formaliser et structurer la pensée (Eneau *et al.*, 2014 ; Lameul *et al.*, 2015 ; Buysse et Vanhulle, 2009), ce qui peut s'avérer complexe : « *Le plus difficile […] il faut choisir les catégories, chercher des idées »* (étudiant). Ce processus, s'il

[3] Mahara est une application *web, en open source* créé en 2006 en Nouvelle Zélande par la *Nex Zealand's Tertiary Education Commission's e-learning Collaborative Development Fund.* Le système est centré sur l'étudiant, peut être personnalisable et configurable. Des espaces de création de portfolio collectif ou de discussions entre apprenants sont proposés par cette application.

peut être long, est un support aux capacités métacognitives. A ce titre, l'eportfolio rend visible des processus d'apprentissage.
L'eportfolio est donc perçu comme un espace évolutif de suivi des apprentissages, il permet de transformer régulièrement ses productions. Cette condition est même la première citée dans cinq dispositifs. Les modifications de contenu et de forme possibles rendent plus visibles les progrès des apprenants (Paulson et Meyer cité par Garnier et Marchand, 2012 ; Berthiaume et Daele, 2010), ce qui est un apport partagé par l'ensemble des membres d'équipes pédagogiques rencontrés, par exemple, pour « *montrer l'évolution du travail* » ou « *avoir un espace de suivi du travail* » (formateurs). Dans cinq dispositifs, l'eportfolio est une solution à un besoin accru de suivi et d'accompagnement des étudiants.

La propriété évolutive d'un outil numérique pour écrire participe fortement des liens que les équipes pédagogiques font avec la réflexivité (dans huit dispositifs). L'eportfolio permet de capitaliser « *des traces* » de ses pratiques et de ses questionnements (six dispositifs) pouvant être modifiées ou analysées par la suite avec plus de recul (quatre dispositifs). Par exemple, un étudiant raconte que l'eportfolio l'oblige à se demander « *pourquoi il fait ça ?*».
Cette propriété évolutive de l'outil numérique est essentielle pour les étudiants stagiaires ou apprentis qui accordent une importance centrale au dialogue entre l'expérience pratique et les connaissances théoriques. Il s'agit alors de présenter une diversité de ressources, des documents et des écrits descriptifs, analytiques ou plus narratifs et subjectifs comme des présentations de soi.

L'une des conséquences les plus importantes se joue au niveau des temporalités : la démarche eportfolio s'ancre sur la durée d'une formation (plusieurs mois, voire plusieurs années) (Verslype *et al.*, 2017), ce qui nécessite un besoin d'accompagnement régulier et individuel (Acker *et al.*, 2012 ; Lameul *et al.*, 2015 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Verslype *et al.*, 2017). Ce point est mentionné spontanément par la quasi-totalité des personnes enquêtées. Il est même envisagé par plusieurs porteurs de projets, et quelques étudiants eux-mêmes, que l'eportfolio se poursuive au-delà de l'enseignement considéré, se rapprochant d'une perspective de « validation de ses acquis, la reconnaissance de ses compétences, la planification de sa formation et la gestion de son cheminement de carrière » (Bibeau, 2007, p. 20).
Les processus réflexifs se constituent pour tous sur la durée et sur la régularité des échanges (Garnier et Marchand, 2012 ; Verslype *et al.*, 2017 ; Naccache *et al.*, 2006). La temporalité est aussi celle de la régularité de l'accompagnement. La démarche réflexive demande, pour certains étudiants, notamment ceux qui en sont peu familier, un temps d'appropriation important (Naccache *et al.,* 2006 ; Péoc'h, 2010) au point d'être qualifié de « *chronophage* » par plusieurs étudiants rencontrés. Ce qualificatif ne tient pas dans leurs discours uniquement au processus réflexifs mais à la prise en main d'un nouvel outil. Ce temps d'appropriation est également fortement dépendant de l'appropriation de l'outil technique par les enseignants et par les étudiants (Lameul *et al.*, 2015) et des choix techniques effectués.

Ecrire pour soi pose la question de la diffusion, du partage et de la consultation des productions. Ce point est particulièrement crucial, comme nous allons le voir dans la partie suivante, lorsque les interactions avec autrui sont mobilisées dans l'émergence et la consolidation du processus réflexif.

INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EPORTFOLIO ET LA REFLEXIVITE

Des applications eportfolios comme *Mahara* permettent de rendre visible des pages ou d'envoyer des liens vers certaines pages créées. D'autres personnes que les auteurs peuvent alors lire ou commenter les textes et les ressources. Cette possibilité est particulièrement utilisée dans les situations d'alternance : le contenu de l'eportfolio participe alors à la construction de l'expérience professionnelle et au dialogue avec les tuteurs en permettant de rendre visible des pages ou d'envoyer des liens vers celles-ci. Il est également possible de lire ou commenter les textes et les ressources. C'est particulièrement utilisé dans les situations d'alternance : le contenu de l'eportfolio participe alors à la construction de l'expérience professionnelle et entretient un dialogue privilégié avec les tuteurs. Les rétroactions et évaluations formatives ont par conséquent une place importante (Acker *et al.*, 2012 ; Garnier et Marchand, 2012).

L'eportfolio semble donc apporter, par ces propriétés numériques, de nouvelles occasions d'interactions entre les étudiants, avec les enseignants et les professionnels, ainsi qu'entre les enseignants et les professionnels. Cette multiplication d'échanges entretient les questionnements des étudiants sur ce qu'ils produisent et la manière d'en rendre compte. La confrontation à l'altérité est ici constitutive de transformations (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008). Par exemple, lorsque les eportfolios sont présentés au tuteur professionnel, les étudiants doivent « *expliciter comment ils s'y sont pris pour le construire* » (ingénieur pédagogique). « *C'est un cheminement personnel mais on a besoin des autres pour trouver des remédiations à nos situations-problème* » (étudiant). L'idée la plus fréquente formulée à ce propos lors de l'enquête peut se résumer ainsi : en intégrant un destinataire, l'écrit oblige à expliciter et à structurer ses expériences et sa pensée. Les étudiants se questionnent également fortement sur les manières de s'adresser à autrui (pairs, enseignants, tuteurs). En effet, les personnes pouvant lire ou accéder à leurs pages sont en premier lieu les formateurs et les enseignants, puis les tuteurs, ou plus rarement, des professionnels de leur champ d'activité ou des employeurs potentiels.

Comme il est possible d'illustrer son expérience et les situations décrites par des exemples et des ressources spécifiques (Paulson *et al*, 1990), l'une des conditions primordiale est la confiance accordée à autrui dans le regard qu'il porte sur son expérience (Garnier et Marchand, 2012). Les conditions techniques de partage et de publication doivent permettre alors de se dévoiler en toute sécurité (Houot *et al.,* 2013). Les questions relatives à l'identité numérique vont aussi accompagner une réflexion des étudiants sur la manière dont ils communiquent avec d'autres et sur eux-mêmes.

Cette incitation à la réflexivité portée sur la présentation de soi est fréquemment présente dans les discours des équipes pédagogiques. « *Est-ce que ce n'est pas trop gnagnan ou trop girly de mettre tel fond, est-ce que je peux dire ça de moi ?* » (ingénieur pédagogique) sont des questions que se posent les étudiants. Pour des enseignements visant la construction d'un projet professionnel en licence, l'un des atouts de l'eportolio est d'ailleurs de leur apprendre à se présenter de façon « *professionnelle* », notamment sur les réseaux sociaux. Les étudiants doivent alors réfléchir à qui ils donnent accès à leur eportfolio, à comment ils formulent leurs propos, à ce qu'ils veulent donner à voir de leur expérience. La réflexivité sur ses capacités à communiquer (à expliciter et à se valoriser) se joue le plus souvent en fonction de deux types de destinataires : les employeurs potentiels (il s'agit alors de « *se présenter de façon professionnelle* ») et les tuteurs (expliciter clairement et en détail son expérience et son parcours).

L'organisation et la mise en forme esthétique du eportfolio participe au questionnement sur la présentation de soi, singulière et professionnelle : « *il doit être agréable à l'œil, attractif […] l'image et les couleurs doivent correspondre au domaine visé* » (étudiant). La publication sur internet oblige à adapter le contenu et la forme aux interlocuteurs ainsi qu'à distinguer les espaces personnels et professionnels (Lameul *et al.,* 2015). Cette idée est partagée par l'ensemble des personnes rencontrées. Dans l'une des expérimentations, la première séance est entièrement consacrée à un travail sur l'identité numérique : « *ils vont laisser des informations, des traces sur soi sur internet. Aussi, le portfolio est une présentation d'identité numérique professionnelle différente d'une identité numérique personnelle. Il est important de les avertir la manière dont on se présente* » (ingénieur pédagogique).

L'écriture réflexive implique l'acceptation de la prise de risque de se donner à voir et à lire en produisant un discours sur sa pratique et son expérience (Gauthier, 2008). Quelques étudiants ont eu l'impression de censurer leur expression sachant que des tuteurs de terrain pouvaient les relire. Le travail d'écriture, partagé avec autrui, nécessite aussi un espace protégé et une maîtrise des droits de publication de chaque page. Pour autant, les options techniques ne sont pas les seules conditions à l'instauration d'une relation de confiance. Ce point est une préoccupation très importante dans sept des dispositifs enquêtés. Sans cela, la confiance dans le jugement d'autrui et la prise de risque à se dévoiler et à se mettre en cause n'est pas possible. « *Je veux savoir avec qui je partage, je ne veux pas que quelqu'un tombe dessus au hasard* » ou « *je ne veux pas que ma tutrice tombe dessus car on a eu des rapports conflictuels* » (étudiants).

L'établissement d'un climat de confiance est donc bien essentiel (Naccache *et al.,* 2006). Celui-ci ne se joue pas uniquement dans les paramétrages de l'outil mais aussi dans la relation qui peut se nouer avec les accompagnateurs, les tuteurs, les enseignants qui accèdent, parfois commentent, l'eportfolio. Les conditions de mise en confiance et de valorisation des étudiants nécessaires aux processus réflexifs peuvent alors entrer en tension avec une évaluation sommative de l'eportfolio.

Une autre dimension interactionnelle présente dans les discours et contribuant à la réflexivité est celle

qui porte sur les compétences collaboratives et la capacité à mener un projet collectif. Elle concerne presque exclusivement deux dispositifs enquêtés où elle y est l'une des priorités des équipes. La réflexivité liée à la communication et aux interactions avec autrui implique une référence aux interactions entre les apprenants. C'est le cas pour les eportfolios collectifs visant le développement de compétences collaboratives dans quatre dispositifs. Finalement, la dimension interactive et collaborative apparait centrale dans certains dispositifs alors que la réflexivité et l'eportfolio formalisent *a priori* à un travail individuel.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour conclure, nous avons pointé dans notre étude plusieurs des modalités de la réflexivité telles que repérées dans la revue de littérature : dans les onze dispositifs concernés par l'enquête par entretiens semi-directifs, domine essentiellement le développement de capacités qui seraient celles d'un « praticien réflexif », rarement de capacités critiques, métacognitives ou autoévaluatives.
Le processus réflexif relève d'un dialogue avec soi permis par l'écriture mais également d'un dialogue avec autrui (pairs, tuteurs, professionnels). Ces deux modalités repérées questionnent alors les moments, les espaces, les périmètres et les destinataires des pages d'eportfolio. Elles questionnent également les interactions et les liens de confiance et d'accompagnement qui se constituent. Enfin, elle met en avant la mobilisation d'eportfolio comme espace d'apprentissages collaboratifs par des équipes et support de réflexivité sur la présentation de soi et son identité numérique. L'enquête met à jour plusieurs points d'attention proposés par les porteurs de projets à partir de leur expérimentation. Ils sont relatifs au travail de structuration de l'eportfolio, à l'appréhension de la modalité de suivi et des choix des personnes impliquées dans le suivi de l'eportfolio mais aussi, plus largement aux interactions allant, pour certains, jusqu'à détourner l'eportfolio individuel en productions collectives.
Pour conclure sur les pratiques, ce travail met en lumière qu'une des conditions essentielles à la mise en place de l'eportfolio est liée à la temporalité. L'eportfolio n'est pas qu'une collection de documents mais une production qui se construit sur un temps long avec un accompagnement. En ce sens, pour la réussite de l'eportfolio, les équipes pédagogiques tendent à mettre l'accent sur l'accompagnement des étudiants dans la durée, en favorisant la régularité et la confiance.

BIBLIOGRAPHIE

Acker, I., Foucat, J., Huez, J.-F., Joly-Guillou, M.-L., Bouzille, G., Fanello, S., & Garnier, F. (2012). Evaluation de l'utilisation du portfolio par les internes en médecine générale d'Angers. *Exercer, la revue française de médecine générale*, *23*(102), 102-121.

Ayan, D. & Seferoglu, G. (2011). Using Electronic Portfolio to Promote Reflective Thinking in Language Teacher Education. *Educational Studies, 37* (5), 513-521.

Bélair, L. M. (2002). L'apport de l'eportfolio dans l'évaluation des compétences. *Questions vives*, *1*(1), 17-38.

Berthiaume, D. & Daele, A. (2010). Evaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*. Repéré à l'URL : https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf

Bibeau, R. (2007). A chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collegial des technologies de l'information et des communications*, (65), 1-9.

Bowman, J., Lowe, B. J., Sabourin, K., Sweet C. S. (2016). The use of ePortfolios to Support Metacognitive Practice in a First-Year Writing Program. *International Journal of ePortfolio, 6* (1), 1-22.

Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. In Savarieau, B. et Boissart, M., *Le portfolio en ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris : L'Harmattan.

Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. S., Zamora, J., Malick, S., Sayers, J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. *Medical Teacher*, *31*(4), 282-298.

Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *31*(3), 87-104.

Dévé, V., Gagnayre, R. et D'Ivernois, J.-F. (2009). Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. *Education du patient et enjeux de santé*, *27*(1), 13-23.

Eneau, J., Bertrand, E. et Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(1).

Eneau, J., Lameul, G. et Bertrand, É. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).

Garnier, C. et Marchand, C. (2012). Portfolio en Institut de formation en soins infirmiers : Mythe ou réalité. *Recherche en soins infirmiers*, (110), 98-112.

Gauthier, P. (2008). *Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique*. Présenté à ePortfolio & Digital Identity, Concordia University, Montréal, 7 mai.

Houot, I., Issenmann, N., & Nowakowski, S. (2013). *e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants*. Nancy : Université de Lorraine.

Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. In : Giglio, M. & Boechat Herr, S. (dir.), *Actes de la recherche de la recherche HEP-BEJUNE (p. 81-94).* Neuchâtel : HEP-BEJUNE.

Khales, B. (2016). Using Electronic Portfolio to Promote Professional Learning Community for Pre-Service Early Childhood Teachers at Alquds University. *Journal of Education and Practice, 7* (26), 127-136.

Kocoglu, Z., Akyel, A. & Ercetin, G. (2008). *Mediterranean Journal of Educational Studies, 13* (1), 137-140.

Lafortune, L. (2012, mai). *Un modèle d'accompagnement-formation pour la mise en oeuvre d'une démarche réflexive pour la formation en santé*. Présenté à Congrès International de Pédagogie Universitaire, Université du Québec à Trois-Rivières. Consulté à l'adresse https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_sommaire?owa_no_site=2220&owa_no_fiche=57&owa_no_champ_selectionne=119&owa_no_choix_selectionne=2&owa_apercu=O

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles, *Savoirs, 17,* 73-94.

Lameul, G., Eneau, J., & Dorval, A.-G. (2015). *Une démarche e-portfolio au service de la construction identitaire en formation d'adultes*. Présenté à Colloque international e-Formation des adultes et des jeunes adultes, Brest, 21-3-5 juin 2015.

Le Boucher, C. (2017). *Les usages pédagogiques du e-portfolio dans l'enseignement supérieur. Etude de cas dans quatre établissements d'enseignement supérieur en Bretagne*. Rennes : Université de Rennes 2.

Le Boucher, C., Lameul, G. et Pentecouteau, H. (à paraître). L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité. *Revue Canadienne sur l'Avancement des Connaissances en Enseignement et en Apprentissage (RCACEA).* (9.3)

Lefeuvre, S. (2008, juin). Nouvelles technologies et professionnalisation à l'université. Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur « enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives ». Palais des Congrès : Brest.Michaud, C. et Alin, C. (2010, septembre). *Le portfolio : un enj-(je)u de formation et de développement professionnel*. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Université de Genève.

Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la

Formation et de l'Emploi (DGESIP) (2013, a). *E-portfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français, cahier n°1.* Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Repéré à l'URL : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2013/87/0/e-portfolio_cahier1-VDEF_249870.pdf

Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l'Emploi (DGESIP) (2013, b). *E-portfolio : cahier des charges fonctionnel d'un dispositif technique support à la mise en œuvre d'une démarche e-portfolio. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français, cahier n°2.* Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Repéré à l'URL : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2013/02/0/e-portfolio_cahier2_248020.pdf

Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l'Emploi (DGESIP) (2013, c). *E-portfolio : état des lieux. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français, cahier n°3.* Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Repéré à l'URL : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2013/02/2/e-portfolio_cahier3_248022.pdf

Mottier Lopez, L., et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers pour la professionnalisation des jeunes enseignants. In Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thélot, C. (dir.) *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs (p. 144-158).* Bruxelles : De Boeck.

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

Paulson, F. L., Paulson, P. R. et Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, *48*(5), 60-63.

Péoc'h, N. (2010). Pédagogie - Approche innovante de l'apprentissage et du développement professionnel de l'étudiant avec le portfolio. *Soins Cadres*, *19*(74S), 13-15.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* Bruxelles: De Boeck, 2012.

Salinas, J., Marín, V. I., & Escandell, C. (2013). Exploring the Possibilities of an Institutional PLE in Higher Education: Integration of a VLE and an E-Portfolio System. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, *4*(4), 115.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles : De Boeck.

Siampou, F., & Komis, V. (2011). Enseigner les fonctionnalités et les usages des e-portfolios : une étude basée sur les conceptions des futurs enseignants. In V. K. Georges-Louis Baron Éric Bruillard (Dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques.* (p. 73-77). Athènes : New Technologies Editions.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière-éducation.

Verslype, L., Lecoq, J., Corten-Gualtieri, P. et Druart, E. (2017). Evaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *33*(1). Consulté à l'adresse http://ripes.revues.org/1164

Yao, Y., Aldrich, J., Foster, K. & Pecina, U. (2009). Preservice Teachers' Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflecion and Teacher Certification. *Journal of Educational Research & Policy Studies, 9* (1), 25-43.