

Winter 12-31-2018

L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité

Caroline Le Boucher

Univ Rennes, CREAD EA3875, Rennes, France, caroline.leboucher@univ-rennes2.fr

Geneviève Lameul

Univ Rennes, CREAD EA3875, Rennes, France, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Hugues Pentecouteau

Univ Rennes, CREAD EA3875, Rennes, France, hugues.pentecouteau@univ-rennes2.fr

Follow this and additional works at: https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea

 Part of the [Adult and Continuing Education Commons](#), [Other Engineering Commons](#), and the [Social and Behavioral Sciences Commons](#)

<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.7>

Recommended Citation

Le Boucher, C., Lameul, G., & Pentecouteau, H. (2018). L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.7>

L'expérimentation du eportfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité

Abstract

Le développement des compétences professionnelles oriente les politiques d'établissements universitaires français, plus particulièrement depuis la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités de 2007. Ce terrain est d'autant plus favorable à la mise en place d'eportfolios avec la volonté d'intégrer des technologies numériques. Ces injonctions institutionnelles s'accompagnent rarement d'un discours pédagogique (Houot, Issenmann et Nowakowski, 2013). L'eportfolio montre alors, dans ses fonctions et ses usages, de multiples facettes (Salinas, Marín et Escandell, 2013 ; Siampou & Komis, 2011). Mettant l'accent sur les processus, il sous-entend le développement d'une démarche réflexive (Loisy et Lison, 2013), mais à certaines conditions (Bibeau, 2007 ; Naccache, Samson et Jouquan, 2006).

Cet article permet de documenter cette place accordée à la fonction réflexive de l'eportfolio par les parties prenantes à sa mise en place. L'étude a été menée en 2016-2017 auprès de sept établissements de l'enseignement supérieur. Trente-huit enseignants-chercheurs, ingénieurs de formation, formateurs, porteurs de projets et étudiants ont fait part de leur expérience lors d'entretiens semi-directifs.

Tout d'abord, des eportfolios mis en place visent le développement de la réflexivité des étudiants sur leurs apprentissages et leurs pratiques. Les modalités d'autorisation d'accès influencent la possibilité d'exercer une réflexivité, surtout lorsqu'il faut peser entre la promotion et la protection de soi. Enfin, la facilité d'usage de l'eportfolio est essentielle. Sans elle, le risque est de freiner la réflexivité ou d'entrer en contradiction avec la démarche : en d'autres termes, mettre en place un eportfolio ne garantit pas une pratique réflexive (Garnier & Marchand, 2012).

The development of professional skills has been guiding French university policies, especially since the 2007 *Loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités* (LRU, Law on the Liberties and Responsibilities of Universities). The will to integrate digital technologies makes this area all the more favourable to setting up eportfolios. Institutional injunctions are rarely accompanied by a pedagogical discourse (Houot, Issenmann & Nowakowski, 2013). So, the eportfolio, in the way it works and can be used, is multifaceted (Salinas, Marín & Escandell, 2013; Siampou & Komis, 2011). Emphasizing processes, it implies the development of a reflexive initiative (Loisy & Lison, 2013), but under certain conditions (Bibeau, 2007; Naccache, Samson & Jouquan, 2006).

This article documents the place given to the reflexive function of the eportfolio for its implementation by stakeholders. The study was conducted between 2016 and 2017 in seven institutions of higher education. In semi-structured interviews, thirty-eight teacher-researchers, trained engineers, trainers, project holders and students shared their experiences.

Firstly, the eportfolios that were set up aim for the development of students' reflexivity in their learning and practices. The terms and conditions for access influence the possibility of exercising reflexivity, particularly when deciding between self-promotion and self-protection. Finally, the eportfolio's ease of use is essential. Without it, there is a risk of hampering reflexivity or contradicting the initiative: in other words, establishing an eportfolio does not guarantee a reflexive practice (Garnier & Marchand, 2012).

Keywords

eportfolio, portfolio numérique, réflexivité, pédagogie universitaire, enseignement supérieur

En France, l'évolution du marché du travail a eu pour conséquence d'accroître les exigences des employeurs en termes de compétences et d'actualisation de celles-ci. Dans un monde incertain, chaque individu doit être formé et s'adapter aux évolutions du marché du travail (Breton, 2016). 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 (Houot, Issenmann et Nowakowski, 2013 ; Verslype, Lecoq, Corten-Gualtieri, et Druart, 2017) invite à plus de proactivité et de responsabilité de la part des étudiants dans la construction de leur parcours professionnel (Verslype *et al.*, 2017). Le portfolio est alors souvent utilisé pour favoriser la construction de compétences (Naccache, Samson et Jouquan, 2006 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006) et la professionnalisation (Eneau, Bertrand et Lameul, 2012).

Cet outil soutient une démarche pédagogique centrée sur le parcours et la progression des étudiants, sur leurs besoins, leurs expériences et leurs projets professionnels (Michaud et Alin, 2010). Il tend à s'inscrire dans une culture pédagogique centrée sur l'apprenant (Dévé, Gagnayre et D'Ivernois, 2009 ; Houot *et al.*, 2013) et devient ainsi un outil de suivi et d'accompagnement (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Naccache *et al.*, 2006), voire d'autoévaluation ou de coévaluation (Buysse et Vanhulle, 2009). De plus, il représente un support aux interactions avec l'environnement socioéconomique (Dévé *et al.*, 2009), en particulier avec les différents professionnels qui interviennent dans une formation. Dans ce cadre, l'eportfolio favorise l'élaboration de réseaux d'apprentissages (Karsenti et Collin, 2012 ; Salinas, Marín et Escandell, 2013). Dans sa déclinaison numérique, l'eportfolio devient pour les étudiants un support au développement d'une « culture numérique » (Lameul, Eneau et Dorval, 2015).

La forme du eportfolio est loin d'être unique, à tel point qu'il pourrait y avoir, dans une même formation, autant de formes qu'il y a d'apprenants (Dévé et al., 2009 ; Paulson, F. L., Paulson, P. R et Meyer, 1991). L'eportfolio correspond à une collection ciblée de travaux démontrant les productions, les progrès ainsi que les prestations de l'apprenant dans un ou plusieurs domaines. Nous rappelons ici que l'eportfolio est personnel (Karsenti et Collin, 2012) et que la collection des travaux sélectionnés par l'étudiant comprend des ressources et des productions qui peuvent faire état de différentes expériences (professionnelles, dans un contexte de formation, associatives, etc.) (Houot *et al.*, 2013). S'inscrivant dans une approche pédagogique de type socioconstructiviste (Naccache *et al.*, 2006; Scallon, 2004), l'eportfolio intègre une démarche de distanciation, réflexive, sur soi et sur le parcours expérientiel effectué (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Houot *et al.*, 2013 ; Karsenti et Collin, 2012).

Cependant, les buts et les approches restent hétérogènes (Scallon, 2004). Tributaire des intentions de ceux qui le conçoivent (Dévé *et al.*, 2009), l'eportfolio reste un objet à multiples facettes (Naccache *et al.*, 2006 ; Siampou et Komis, 2011). Malgré ces éléments de définition, dont la liste pourrait être étendue, il n'existe pas de « définition complète, capable de mettre en évidence la diversité des contextes et des pratiques » (Gauthier, 2008, p. 1).

En ce qui concerne la réflexivité, si elle est parfois intégrée à la définition de l'eportfolio, elle n'est pas automatiquement présente dans les visées de l'outil : c'est la démarche pédagogique déployée qui va la faire exister.

Cet article vient, à partir d'une enquête, interroger la place et la forme effective prise par cette logique réflexive dans la mise en place d'un eportfolio par des équipes pédagogiques de l'enseignement supérieur. L'objectif de cet article est de faire le point sur la place accordée à la fonction réflexive dans le discours des enseignants et des formateurs qui mettent en place un eportfolio : ouvrent-ils une place à la réflexivité en formation? Quelles sont les conditions, les potentialités et les limites d'un eportfolio au regard du développement de cette réflexivité qu'ils pointent?

Une première partie vise à préciser les liens entre l'eportfolio et la réflexivité, en insistant sur les conditions favorables. Une seconde partie présente la méthodologie d'enquête. Puis, la discussion aborde la question de temporalité d'un tel dispositif, les choix d'évaluations, les propriétés de stockage et d'interactivité et leurs apports pour la réflexivité.

Partie 1 : Revue de la littérature sur les conceptions et les conditions de la réflexivité des apprenants dans un dispositif d'eportfolio

Plusieurs recherches menées sur l'eportfolio mettent l'accent sur l'importance de la fonction réflexive de l'eportfolio (Karsenti et Collin, 2012). Selon les auteurs, cette réflexivité désigne des processus différents qui peuvent se combiner au sein de la même démarche et du même dispositif. Les visées peuvent être l'amélioration des acquis de la formation, la professionnalisation, le développement professionnel ou une perspective transformatrice, par exemple se connaître, s'exprimer, identifier ses ressources ou réfléchir à son parcours (Eneau et al., 2012; Houot et al., 2013).

Les capacités critiques. L'eportfolio vise une prise de recul par rapport à une expérience (Garnier et 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 » (p. 110).

La réflexivité portée sur l'action. En particulier dans les perspectives de professionnalisation et les situations d'alternance (Michaud et Alin, 2010), la réflexivité fait référence au « praticien réflexif » de Schön (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Buckley et al., 2009 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Gauthier, 2008 ; Lameul et al., 2015 ; Verslype et al., 2017; Yao, Aldrich, Foster et Pecina, 2009), reliant les pratiques, les savoirs, les expériences (Buisse et Vanhulle, 2009). La réflexion porte autant sur le parcours personnel que sur l'action professionnelle, et résulte de jugements et de prises de décisions menés à la fois pendant et à propos de l'action (Garnier et Marchand, 2012). La démarche 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).

Prendre des décisions et s'autoévaluer. Dans d'autres travaux, 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 de prendre en compte ses forces et ses faiblesses et une conscientisation de ses acquis (Bibeau, 2007 ; Garnier et Marchand, 2012) à partir des traces d'activité. Elle oblige l'étudiant à effectuer des choix, à sélectionner et à prendre des décisions, et à établir des priorités (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Verslype et al., 2017).

Des recherches mettent alors en évidence l'apport de l'eportfolio à la métacognition (Bélaïr, 2002 ; Lafortune, 2012), à l'autoévaluation et à la conscientisation de ses apprentissages (Garnier et Marchand, 2012 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Verslype et al., 2017). La réflexivité apparaît comme une compétence transversale (Verslype et al., 2017). L'autonomisation et la capacité à l'autodirection des étudiants sont parmi les objectifs qui y sont associés (Buckley et al., 2009).

La mise à distance par l'écriture. L'écriture est aussi mise en avant dans certaines recherches comme un processus essentiel dans la prise de distance de l'étudiant vis-à-vis de ses apprentissages puisqu'elle 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 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 (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Bowman, Lowe, Sabourin et Sweet, 2016 ; Kocoglu, Akyel et Ercetin, 2008 ; Lafortune, 2012 ; Lameul *et al.*, 2015 ; Michaud et Alin, 2010).

Les approches existentielles des usages de l'eportfolio mettent également en avant l'importance de la démarche biographique ou des autobiographies raisonnées pour reconstruire du sens et pour mobiliser des savoirs implicites (Gauthier, 2008).

Réflexivité par la communication et les interactions avec autrui. Enfin, les fonctionnalités permettant de partager et de prendre connaissance régulièrement du contenu de l'eportfolio remettent en question les manières de se présenter et de s'adresser à autrui (pairs, enseignants, tuteurs, professionnels, etc.).

Ici, c'est la réflexivité sur ses habiletés à communiquer en général et plus spécifiquement à communiquer et à utiliser les outils numériques qui est partie prenante du processus réflexif (Houot *et al.*, 2013 ; Paulson *et al.*, 1991). 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 (Acker *et al.*, 2012 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Paulson *et al.*, 1991). Dans cette perspective, l'eportfolio est alors conçu comme un espace à la fois de production individuelle et collective et associé à des modèles constructivistes et socioconstructivistes des apprentissages (Bélair, 2002 ; Naccache *et al.*, 2006). Il est parfois alors vu comme un soutien aux apprentissages collaboratifs (Ayan et Seferoglu, 2011 ; Kocoglu *et al.*, 2008 ; Salinas *et al.*, 2013) ou aux communautés d'apprentissage (Khales, 2016).

Des limites et des conditions à la réflexivité. Pour autant, les recherches montrent que le fait d'utiliser l'eportfolio ne garantit pas la démarche réflexive (Naccache *et al.*, 2006 ; Verslype *et al.*, 2017). Plusieurs conditions sont mises en avant dans ces travaux :

1. ne pas se limiter à un archivage de documents, mais écrire pour entrer dans une démarche d'appréciation, d'analyse et de synthèse explicite (Breton, 2016 ; Karsenti et Collin, 2012 ; Paulson *et al.*, 1991)¹;
2. tenir compte des temporalités longues que nécessitent la production et la mise en place d'un eportfolio (Garnier et Marchand, 2012 ; Houot *et al.*, 2013 ; Verslype *et al.*, 2017);
3. mettre en place un accompagnement régulier et individuel (Acker *et al.*, 2012 ; Lameul *et al.*, 2015);
4. modifier régulièrement sa production plutôt que simplement diffuser une production finale (Karsenti et Collin, 2012);

¹ L'ordre de ces conditions n'est pas organisé par priorité : la lecture de ces travaux ne permet pas d'établir une hiérarchisation entre les différentes conditions du fait de l'impossibilité de les comparer entre eux en raison de l'hétérogénéité des démarches méthodologiques, théoriques et des dispositifs enquêtés (Buckley *et al.*, 2009).

5. concevoir une autonomie qui n'est pas réductible à un « laisser-faire », mais accompagnée de façon à permettre l'engagement personnel et actif de l'étudiant dans une tâche (Verslype *et al.*, 2017);
6. accompagner l'autoévaluation des étudiants sur leurs parcours et leurs apprentissages (Verslype *et al.*, 2017);
7. illustrer les acquis par des exemples et des situations concrètement vécues et contextualisées (Paulson *et al.*, 1991);
8. favoriser la valorisation des productions pour que la motivation et la confiance des apprenants soient favorables à leurs apprentissages (Verslype *et al.*, 2017);
9. permettre la confiance dans le regard d'autrui sur son expérience (Garnier et Marchand, 2012) pour dépasser la difficulté à se dévoiler et à se remettre en cause (Acker *et al.*, 2012);
10. contourner les limites de la standardisation d'une évaluation sommative (Naccache *et al.*, 2006) ou trop détaillée (Garnier et Marchand, 2012 ; Paulson *et al.*, 1991 ; Verslype *et al.*, 2017);
11. enfin, ne pas mésestimer les aspects ergonomiques afin de permettre un usage simplifié de l'eportfolio pour les étudiants et les enseignants (Garnier et Marchand, 2012).

Ces orientations, conditions de la réflexivité, se retrouvent en partie dans l'enquête réalisée auprès de plusieurs établissements français de l'enseignement supérieur (Le Boucher, Lameul et Pentecouteau, 2017).

Partie 2 : Méthodologie d'enquête

Contexte de l'étude

Cette étude est issue de la réponse d'un appel à projet de 2015 de l'Université européenne de Bretagne (UEB) devenue Université Bretagne Loire (UBL). Cet appel avait abouti à la proposition de formation 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 Rennes 1) ainsi qu'à la rédaction d'un livre blanc (MINES-DGESIP, 2013). L'enquête présentée dans cet article 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 axes des projets et des actions de l'UEB ont donc des conséquences sur le contexte d'enquête, en particulier en ce qui concerne : 1) l'incitation régionale à la mise en place d'eportfolio qui pèse sur les acteurs rencontrés, 2) la temporalité contrainte de l'enquête et la disponibilité des étudiants, 3) la circonscription géographique de l'enquête, 4) les outils choisis et les dispositifs repérés.

Les dispositifs investigués ont été, dans un premier temps, identifiés en concertation avec l'UEB et l'UBL à partir de la liste des porteurs de projets qui avaient assisté à la formation dédiée à l'eportfolio en 2015. Ces personnes, ainsi que des étudiants, ont été contactées pour un entretien semi-directif dont l'objet était de comprendre leurs perceptions de l'eportfolio, leurs intentions ainsi que les apports et les limites qu'ils identifiaient.

Les dispositifs et la population investigués

Les données utilisées dans cet article sont issues de données recueillies dans quatre établissements de l'UBL : l'Université de Rennes 1, l'Université de Rennes 2, l'Université de Bretagne occidentale et L'École Nationale Supérieure de Techniques Avancées (ENSTA), présentés dans le tableau ci-après. Les enseignements peuvent être des enseignements de

spécialité ou des enseignements de tronc commun. Ils sont majoritairement intégrés à des modules d'insertion professionnelle. Mahara² se présente comme l'outil institutionnel, pour toutes les institutions à l'étude mise à part l'Université de Rennes 2, c'est-à-dire que ces universités intègrent Mahara dans les outils qu'elle propose.

Les entretiens effectués de novembre 2016 à janvier 2017 concernent des enseignants-chercheurs, des ingénieurs de formation, des porteurs de projets et des étudiants. Ils permettent de comprendre les intentions des équipes pédagogiques et les expériences des étudiants. La composition des équipes rencontrées varie selon les modules : responsables d'enseignements, enseignants-chercheurs (les plus rares à s'engager dans la mise en place d'un eportfolio), formateurs ou ingénieurs pédagogiques (les plus nombreux à s'y impliquer).

Trente-huit personnes ont été rencontrées : 13 étudiants (des modules 8, 9, 10 et 11³), 7 enseignants-chercheurs, 6 formateurs et responsables d'enseignement, 12 ingénieurs pédagogiques et chargés de mission intervenants dans un enseignement ou dans le suivi de la mise en place du eportfolio⁴.

Pour cet article, les résultats d'enquête sur l'état des lieux ont montré une hétérogénéité dans la place accordée à la réflexivité qui peut être très présente ou ne pas être évoquée comme faisant partie des objectifs de formation. À partir de ce premier constat, une revue de la littérature centrée sur les conditions, les apports et les limites de l'usage du eportfolio à des fins de réflexivité a été réalisée. Cette revue de la littérature, présentée dans la partie 1 de cet article, a permis de relire les discours recueillis en y vérifiant la présence des éléments ciblés. Les analyses ont été construites itérativement (Lejeune, 2014 ; Strauss et Glaser, 2010), avec un premier temps inductif (questionner les acteurs sur les conditions de la mise en place d'un eportfolio), puis un second temps théorique (revue de littérature autour de la question des conditions à la réflexivité par l'usage d'un eportfolio). L'analyse qui en découle (partie suivante), pour être validée, nécessiterait d'engager une nouvelle phase de recueil de données organisée autour des thématiques qui ont émergé de cette phase exploratoire.

² Mahara est une application web en *open source* créée 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.

³ Le nombre d'étudiants rencontrés dans 4 dispositifs sur 11 enquêtés ne permet pas de produire des analyses les concernant. Les citations d'étudiants sont utilisées dans cet article à des fins illustratives.

⁴ Il n'existe pas de comité d'éthique dans cette institution permettant de valider la démarche. Le rapport a été soumis aux personnes rencontrées de manière à ce qu'elles puissent proposer des ajustements et valider les informations et les analyses tirées des entretiens.

Tableau 1
Présentation des 11 dispositifs investigués (2016-2017)

Établissement	Formation concernée	Population concernée	Équipes pédagogiques concernées	Mise en place depuis	Place formelle accordée à la réflexivité	Imposé ?
Université de Bretagne occidentale SITE 1	1 ⁵ - Master Histoire des Sciences et des techniques (master SHS)	Environ 50 étudiants	Enseignants-chercheurs et pilotage par le service d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants ainsi que le service d'appui à la pédagogie numérique	2016 (dans la continuité d'une démarche portfolio)	La réflexivité n'est pas mise en avant formellement (portfolio comme un CV ou cartable pour stocker et donner à voir).	Eportfolio obligatoire, évalué
	2 - Module de préparation à la vie professionnelle - Licence	Environ 400 étudiants de Licence 1 et 320 étudiants de Licence 2	Enseignants-chercheurs et pilotage par le service d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants ainsi que le service d'appui à la pédagogie numérique	2014	La réflexivité est mentionnée explicitement : l'eportfolio est décrit comme un appui à la rédaction et à la soutenance d'un dossier à réaliser sur un métier ainsi qu'au rapport de stage.	Eportfolio obligatoire, évalué
Université de Bretagne occidentale SITE 2	3 - Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation	97 étudiants inscrits	18 formateurs et 23 tuteurs de stage Groupe pilote d'expérimentation de sept personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2015 Non renouvelée en 2016	La réflexivité apparaît comme étant un point essentiel dans la situation d'alternance et la visée de professionnalisation.	Eportfolio obligatoire
Université de Bretagne occidentale SITES 2 et 3	4 - Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation	Environ 60 étudiants	Deux formateurs et un groupe pilote d'expérimentation de sept personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2016	La réflexivité est explicitement mentionnée comme ayant une importance forte.	Eportfolio obligatoire, évalué

⁵ Ces numéros permettent de repérer dans la suite du texte à quel dispositif la citation fait référence.

Établissement	Formation concernée	Population concernée	Équipes pédagogiques concernées	Mise en place depuis	Place formelle accordée à la réflexivité	Imposé ?
Université de Bretagne occidentale SITE 3	5 - Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation Module Cultures numériques	Environ 800 étudiants	Un responsable du module, une quinzaine de formateurs et le groupe pilote d'expérimentation de sept personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2016	L'analyse réflexive menée est présentée comme un support au développement des compétences et des compétences collaboratives.	Eportfolio obligatoire, évalué
Université de Rennes 1 SITE 1	6- Licence 1 de biologie Module projet personnel et professionnel de l'étudiant	Environ 410 étudiants	L'expérimentation est menée par une personne du service d'orientation des étudiants avec 16 intervenants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l'institution et piloté par la direction des services informatiques de l'institution.	2016	Les porteurs du projet ne parlent pas de réflexivité, mais prévoient une mise en place progressive de la prise en main par les enseignants et étudiants débutant par le dépôt de documents.	Eportfolio obligatoire, évalué
Université de Rennes 1 SITE 1	7 - Master 1 comportement animalier Module réussir son insertion professionnelle	20 étudiants	L'expérimentation est menée par une personne du service d'orientation des étudiants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l'institution et piloté par la direction des services informatiques de l'institution.	2016	La dimension réflexive n'est pas explicitement mise en avant au profit de la professionnalisation et de l'employabilité.	Eportfolio obligatoire, non évalué

Établissement	Formation concernée	Population concernée	Équipes pédagogiques concernées	Mise en place depuis	Place formelle accordée à la réflexivité	Imposé ?
Université de Rennes 2	8 - Master Stratégie et Ingénierie de la Formation des Adultes Module Analyse de pratiques et de praxéologie	45 étudiants	Un enseignant-chercheur et un ingénieur pédagogique	2012	Les objectifs de l'enseignement portent sur l'analyse de pratiques et la réflexivité.	Eportfolio non obligatoire
	9 - Licence 3 Module de Préprofessionnalisation (4 parcours)	85 étudiants concernés (entre 28 et 37 étudiants par parcours)	Une équipe de cinq ingénieurs pédagogiques	2014	Les étudiants doivent développer une posture réflexive sur les choix qu'ils vont faire en matière d'orientation.	Eportfolio non obligatoire
ENSTA	10 - Enseignement de langue : anglais et espagnol. Licence 3 à Master 2	Étudiants de L3 à M2 qui suivent des cours d'anglais et d'espagnol ⁶	Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d'innovation pédagogique numérique de l'institution. Deux enseignants-chercheurs sont impliqués.	2014-2015	La réflexivité n'est pas mentionnée. L'eportfolio est plutôt un outil de travail collectif.	Eportfolio obligatoire, évalué
	11 - Master Module projet industriel et module management	41 étudiants	Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d'innovation pédagogique numérique de l'institution. Trois enseignants-chercheurs, sur les 11 concernés par ces modules, sont impliqués.	2014	La réflexivité n'est pas mentionnée. L'eportfolio est plutôt un outil de travail et de présentation du travail collectif.	Eportfolio obligatoire, évalué

⁶ Les données quantitatives du nombre d'étudiants concernés n'ont pas été obtenues.

Résultats et discussion

Des conceptions de la réflexivité centrées sur les compétences acquises et le travail d'expression écrite adressé à autrui

En ce qui concerne les conceptions de la réflexivité exprimées par les porteurs des dispositifs investigués, le développement des capacités critiques n'est jamais exprimé comme un objectif.

La réflexivité est parfois associée à la démarche du praticien réflexif (dispositifs 3, 4, 5, 8 et 9) dans laquelle l'eportfolio est un outil d'accompagnement à la professionnalisation permettant un dialogue entre l'expérience professionnelle et la formation : « *lier la mise en situation et les théories* » (ingénieur pédagogique, dispositif 9). La valorisation des savoirs tacites ou des apprentissages informels est parfois citée.

Tous les porteurs de projets mentionnent la prise de décision et l'autoévaluation. Excepté pour les dispositifs 10 et 11, il est central d'évaluer ses compétences et ses acquis, de prendre des décisions sur l'orientation à donner à son parcours professionnel ainsi que de s'engager dans une démarche de formation tout au long de la vie (Houot *et al.*, 2013) comme « *requestionner ses pratiques* » (ingénieur pédagogique, dispositif 8). Les thématiques de métacognition ou d'autodirection sont rarement exprimées. Cette réflexivité autoévaluative, dans les dispositifs 5, 10 et 11, tient davantage à l'évaluation de l'avancement d'un projet collectif.

La dimension réflexive de l'écriture est très présente (dispositifs 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11). L'eportfolio permet de capitaliser « *des traces* » de ses pratiques et de ses questionnements (dispositifs 1, 2, 8, 9, 10, 11) pouvant être modifiées (dispositifs 10 et 11) ou analysées par la suite avec plus de recul (dispositifs 8 et 9, par exemple, un étudiant dans le dispositif 9 pour qui l'eportfolio oblige à se demander « *pourquoi tu fais ça?* »). Dans ces deux derniers modules, l'écrit rend visibles les évolutions dans les apprentissages.

Enfin, la réflexivité liée à la communication et aux interactions avec autrui implique une référence aux interactions entre apprenants uniquement pour les eportfolios collectifs visant le développement de compétences collaboratives (dispositifs 4, 5, 10 et 11). La réflexivité sur ses capacités à communiquer (explicitement et 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* » dans les dispositifs 6, 7 et 8) et les tuteurs (explicitement et en détail son expérience et son parcours dans les dispositifs 1, 2, 3, 8 et 9). Finalement, la dimension interactive et collaborative apparaît centrale dans certains dispositifs alors que la réflexivité et l'eportfolio réfèrent *a priori* à un travail individuel.

Une ergonomie assez intuitive pour ne pas « bloquer la réflexion »

Parmi les 11 conditions principales relevées dans la revue de la littérature, les conditions mentionnant explicitement un engagement actif et personnel de l'étudiant (condition 5) mettent davantage en avant le suivi (condition 3) que la centration sur l'apprenant. L'illustration par des situations concrètement vécues et contextualisées (condition 7) est peu citée en tant que telle, pour autant, elle correspond aux expériences de mises en situation professionnelle mobilisées dans l'eportfolio.

Deux principales conditions ressortent : l'ergonomie (condition 11 pour les 11 dispositifs) et la possibilité de modifier les productions (condition 4 pour les 11 dispositifs). Les autres conditions fréquemment repérées relèvent des temporalités longues (condition 2 et 3 pour 6 dispositifs) et de la mise en confiance et valorisation des apprenants (condition 8 pour 9

dispositifs). Les 11 conditions précédemment listées ont été regroupées en fonction de la fréquence de leurs associations dans les discours.

L'appropriation de l'outil est essentielle et fortement variable selon les individus, leurs habitudes, leurs usages et leur degré de familiarité avec l'outil informatique (Naccache *et al.*, 2006). Dans tous les cas, la simplicité d'utilisation de l'outil est une des principales conditions à la réussite de la mise en place d'un eportfolio (Garnier et Marchand, 2012).

Tous porteurs de projets, les enseignants et les étudiants rencontrés témoignent de l'importance de l'ergonomie de l'outil sans laquelle ils ne peuvent mener leur réflexion. Elle pose problème dès la mise en place de l'outil, car l'eportfolio « *demande un gros investissement pour le maîtriser vraiment* » (formateur, dispositif 4). Certains étudiants soulignent que l'outil vient « *bloquer leur réflexion* » (étudiant, dispositif 9), car ils se concentrent davantage sur les aspects techniques que sur la démarche.

L'ergonomie est parfois si peu appréciée qu'elle vient décrédibiliser l'intérêt d'une démarche eportfolio sur le long terme : « *l'outil n'était pas tellement adapté, il en a même caché l'intérêt. Les personnes ont du mal à parler de l'intérêt de la démarche, les personnes parlent de l'outil* » (formateur, dispositif 3, 4 et 5). Les limites ergonomiques sont même pointées par les équipes ayant mobilisé des personnels compétents techniquement pour apporter des modifications (ajout de fonction, etc.).

Le temps de la réflexivité

Les temporalités longues ne sont pas fréquemment citées en tant que telles comme condition (dispositif 6, 9 et 10), mais presque toutes les équipes pédagogiques mentionnent l'importance de l'investissement sur un temps long. Il est même envisagé par plusieurs porteurs de projets, parfois des étudiants eux-mêmes, que l'eportfolio se poursuive au-delà de l'enseignement considéré « dans la 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). À ce propos se pose alors la question du rattachement institutionnel de l'outil et des possibilités d'exportation. Des ingénieurs pédagogiques expliquent ainsi avoir dû faire comprendre à des étudiants de licence les temporalités longues pour créer leurs pages : « *ils se plongent trop vite dans la rédaction [...] ils doivent accepter pour atteindre un objectif que cela prenne du temps, non pas en quantité mais cela se fait sur la longue durée* » (ingénieur pédagogique, dispositif 6). Parfois même, l'intérêt de la démarche n'est perçu qu'une fois la formation terminée.

Les processus réflexifs se constituent pour tous sur la durée et sur la régularité des échanges (Garnier et Marchand, 2012; Naccache *et al.*, 2006; Verslype *et al.*, 2017). La temporalité est aussi celle de la régularité de l'accompagnement (condition 3), une thématique importante dans les justifications à la mise en place de l'eportfolio (dispositif 2, 4, 7, 9, 11) pour « *avoir un espace de suivi du travail* » (formateur, dispositif 4). Avec ce suivi plus fréquent, les apprentissages et les processus réflexifs sont parfois davantage présents pour les équipes pédagogiques : « *j'ai pu regarder ce qu'ils avaient fait, leur faire des remarques, des améliorations. [...] [Les étudiants] se sont plus impliqués et ont plus réfléchi à leurs atouts* » (ingénieur pédagogique, dispositif 8).

La démarche réflexive demande, pour certains étudiants, notamment ceux qui en sont peu familiers, un temps d'appropriation important (Naccache *et al.*, 2006; Péoc'h, 2010), au point d'être qualifiée de « *chronophage* » par plusieurs étudiants rencontrés. 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). En effet, le temps de prise en main de l'outil est à considérer, à la fois pour les étudiants et pour les enseignants, même pour ceux convaincus de l'intérêt de l'outil.

Bénéficiaire d'un espace structuré et évolutif

L'eportfolio est perçu comme un espace évolutif de suivi des apprentissages, il permet de transformer régulièrement ses productions (condition 1 pour les dispositifs 7, 8, 9, 10 et 11). Les modifications de contenu et de forme possibles rendent plus visibles les progrès des apprenants (Berthiaume et Daele, 2010 ; Paulson et Meyer cité par Garnier & Marchand, 2012), ce qui est un apport partagé par l'ensemble des membres d'équipes pédagogiques rencontrés pour « *montrer l'évolution du travail* » (formateur, dispositif 5). La propriété évolutive de l'outil numérique et le processus d'écriture participent à cette dimension.

Le passage à l'écriture oblige alors à la formalisation et à la structuration de sa pensée (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014 ; Lameul et al, 2015). La dimension réflexive tient à la fois au recueil de traces, à la sélection de celles-ci, aux justifications et au travail d'écriture (Buysse et Vanhulle, 2009), ce qui peut s'avérer complexe : « *Le plus difficile [...] il faut choisir les catégories, chercher des idées* » (étudiant, dispositif 9). Ainsi, les étudiants peuvent progressivement modifier les contenus et leur organisation, sans perdre en lisibilité en comparaison d'un manuscrit (Karsenti et Collin, 2012). Ajouter et modifier aisément favorise les processus réflexifs : « *revenir dessus, les déplacer, les arranger* » (enseignant, dispositif 10). « *J'aime assez l'idée, quand je pense à un truc, je l'écris et je ne garde pas cette réflexion dans la tête. Cela permet de retourner sans cesse à cette situation pour l'analyse de pratiques* » (étudiant, dispositif 8). 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. La diversité des ressources met en relief des convergences et des divergences dans les expériences vécues et contribue au sens attribué aux apprentissages. Se mêlent à ces derniers des apprentissages personnels, professionnels, de la formation, mais aussi des éléments plus subjectifs comme des attentes ou des présentations de soi. Lorsque la réflexivité est primordiale, la propriété de stockage ne suffit pas (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008), elle n'est qu'une étape préalable de collecte et d'organisation de documents hétérogènes.

L'usage de l'eportfolio pour archiver des documents n'est donc pas absent (condition 1). La centralisation dans un même espace des productions favorise la mise en perspective des productions par les étudiants. « *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, dispositif 8). L'eportfolio est perçu par toutes les équipes pédagogiques comme un outil de rassemblement des ressources, mais aussi des interactions. Par exemple, il minimise l'impression d'éclatement des enseignants qui accompagnent les étudiants par rapport à leurs pratiques de suivi par courrier électronique (Lameul et al., 2015). Dans quelques dispositifs, l'eportfolio est d'abord un lieu de stockage de documents (dispositif 5, dispositif 6, 7, 10 et 11) : « *pour moi c'est simple, c'est un cartable personnel, un endroit où l'on stocke et l'on peut échanger* » (enseignant, dispositif 1). Cette tendance est liée à la condition 4, plus précisément à l'importance portée à la production finale par rapport au processus de production.

L'importance de réfléchir les modalités évaluatives

Au service de l'évaluation des compétences (Tardif, 2006), le portfolio est à la fois convoqué pour certifier des compétences et pour des évaluations formatives (Scallon, 2004). Sa mise en place est en tension entre une logique de développement et une logique de validation (Loisy & Lison, 2013). Or, des auteurs comme Acker et al. (2012) ou Scallon (2004) notent que les possibilités techniques et pédagogiques de rétroactions induites par la mise en place d'eportfolio, mises en avant par les acteurs rencontrés, ne garantissent pas le

travail réflexif. L'évaluation certificative ou sommative peut être un frein à la démarche réflexive : lorsqu'elle limite la démarche à une « thésaurisation des ressources » (Layec, 2006 cité par Gauthier (2008) ou à une standardisation des critères (Garnier et Marchand, 2012 ; Karsenti et Collin, 2012 ; Paulson *et al.*, 1991 ; Verslype *et al.*, 2017).

Dans notre enquête, en effet, certains dispositifs ne mettent pas l'accent sur la réflexivité, mais sur la capacité de l'étudiant à donner des preuves de ses apprentissages. Lorsque la production finale est valorisée davantage que le processus la produisant, la réflexivité semble peu prioritaire. D'une manière générale, dans les pratiques observées, l'influence négative de l'évaluation sommative sur les processus réflexifs n'est pas si tranchée. Seuls les dispositifs 3 et 7 se positionnent clairement sans évaluation sommative. Pour la plupart, même lorsqu'une évaluation sommative est réalisée, l'enseignant suit et accompagne la construction progressive des pages.

De plus, l'absence d'évaluation formelle est parfois relevée par les équipes pédagogiques comme n'engageant pas les conditions favorables à la réflexivité : motivation, confiance en soi, valorisation des productions (Verslype *et al.*, 2017). L'ampleur du temps demandé par la démarche eportfolio amène les étudiants et les équipes à plutôt se positionner en faveur d'une évaluation sommative. Sans cette évaluation, plusieurs étudiants délaissent l'eportfolio au profit des autres travaux : « *J'ai peu de temps entre les dossiers et le travail demandé pour faire un portfolio. Donc je l'abandonne* » (étudiant, dispositif 8). En effet, les porteurs de projets expriment l'importance de valoriser, par une note ou par une mise en valeur des meilleurs portfolios, le travail des étudiants pour les impliquer. La valorisation des étudiants et de leurs travaux est une question priorisée à celle de l'évaluation : « *il est important de valoriser les personnes par leurs acquis* » (formateur, dispositifs 3 et 4). Cette valorisation se produit dans plusieurs expérimentations par la possibilité de communiquer son eportfolio à des employeurs potentiels.

L'apport des interactions demandant une gestion des interactions via les outils numériques

L'eportfolio apporte, par ses propriétés numériques, de nouvelles possibilités d'interactions entre les étudiants, entre les enseignants et les étudiants, entre les étudiants et les professionnels, 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). Lorsque les eportfolios sont présentés au tuteur professionnel, les étudiants doivent « *explicitement comment ils s'y sont pris pour le construire* » (ingénieur pédagogique, dispositif 6). « *C'est un cheminement personnel mais on a besoin des autres pour trouver des remédiations à nos situations-problèmes* » (étudiant, dispositif 8). Cette confrontation à l'altérité dans l'eportfolio est rarement spontanément évoquée. L'idée plus fréquente tient au fait qu'en intégrant un destinataire l'écrit oblige à expliciter et à structurer ses expériences et sa pensée. Ce destinataire est en premier lieu le formateur ou le tuteur.

La seconde dimension interactionnelle contribuant à la réflexivité est celle qui porte sur les compétences collaboratives et la capacité à mener un projet collectif (dispositifs 4 et 5). Une dimension davantage présente est l'incitation à la réflexivité portée sur la présentation de soi, parfois également sur l'identité numérique (Houot *et al.*, 2013). « *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, dispositif 9) sont des questions que se posent les étudiants. Pour les enseignements de professionnalisation en licence, l'un des atouts de l'eportfolio est d'ailleurs de leur apprendre à se présenter de façon professionnelle, notamment sur les réseaux sociaux. Ils se doivent de réfléchir à qui ils donnent accès à leur eportfolio, sur quoi et comment ils

formulent leurs propos, etc., contribuant à réfléchir à ce qu'ils veulent donner à voir de leur expérience. L'organisation et la mise en forme esthétique du eportfolio participe de questionnements 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, dispositif 9).

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). Un dispositif commence d'ailleurs les cours par un travail sur l'identité numérique – ayant une place importante dans le dispositif 9 –, et d'autres équipes l'envisagent : « *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, dispositif 9).

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. 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, dispositif 8). L'établissement d'un climat de confiance est donc bien essentiel (Naccache *et al.*, 2006) en rapport avec la communication de son eportfolio et une préoccupation importante dans sept des dispositifs investigués. La tension qui se joue avec l'évaluation au sein de l'eportfolio est donc moins associée à l'évaluation sommative qu'aux conditions de mise en confiance et de valorisation des étudiants.

Conclusion

L'objet de cet article était de mettre en avant les apports et les limites ainsi que les conditions à la mise en place de la réflexivité par l'intermédiaire d'un eportfolio appuyé sur un état des lieux et une enquête qualitative. Plusieurs thématiques ont été identifiées et permettent, par le croisement entre la littérature existante et le discours des personnes à l'étude, de mieux cerner la place et les conditions de la réflexivité dans la mise en place d'eportfolios existants dans l'enseignement supérieur.

La diversité des contextes et des appropriations montre que la place faite aux processus réflexifs est variable. Selon les équipes pédagogiques, elle peut être centrale ou l'eportfolio peut être utilisé comme plateforme de travail collaboratif. Plusieurs propriétés de l'eportfolio peuvent accompagner la réflexivité. Tout d'abord, la prise en compte du temps apparaît un élément central. Les acteurs s'interrogent alors sur la pertinence d'utiliser un eportfolio dans le cadre d'un enseignement comprenant peu d'heures ainsi que sur la possibilité de créer un eportfolio transversal à plusieurs enseignements qui suivrait l'étudiant tout au long de son parcours.

De plus, la variabilité des pratiques et des formes évaluatives est en relation avec les visées et les conditions de la réflexivité. Outil d'évaluation, l'eportfolio est également conçu comme un espace de stockage qui offre de nouvelles possibilités de suivi. L'évaluation sommative ne semble pas autant limiter la réflexivité, car elle s'accompagne le plus souvent d'évaluation formative et permet de valoriser les travaux réalisés. Les conditions formulées portent plutôt sur l'ajustement entre la valorisation des productions et la protection nécessaire à la mise en confiance des étudiants.

L'interactivité offerte par le support numérique est perçue comme un atout pour le travail réflexif, à condition de maîtriser les modalités de publication. Enfin, les possibilités de collaboration amènent à transformer un outil individuel en support de travail collaboratif, remettant alors en question l'ampleur des compétences sur lesquelles les étudiants portent leurs réflexions. Selon les contextes, l'eportfolio peut ainsi être un support de développement de la réflexivité ou ne pas l'aider, voire la bloquer. C'est particulièrement le cas lorsque l'outil n'est pas ergonomique. Il nécessite également un suivi rapproché et fréquent des étudiants en particulier ceux qui ne sont pas les plus habitués à l'exercice réflexif sur leur parcours.

De même, les compétences collaboratives et la réflexivité portée sur ses usages du numérique apparaissent plus fréquemment dans les données recueillies que dans la revue de la littérature et mériteraient d'être approfondies. La perception des apports de l'eportfolio est également très variable entre les individus, y compris entre les étudiants d'un même dispositif. Il conviendrait d'interroger davantage d'étudiants par un questionnaire de manière à prendre davantage en compte leur expérience de l'eportfolio et en particulier l'évolution de leurs pratiques réflexives concernant leur parcours personnel, professionnel et formatif. Les résultats de cette enquête exploratoire sont proposés comme des pistes pour des recherches ultérieures. Qu'il s'agisse des habilités à l'usage des outils numériques ou à la démarche réflexive, il conviendrait de prendre en compte les caractéristiques socioéconomiques des profils des étudiants pour prendre la mesure des inégalités, sans quoi, l'eportfolio mis en place pourrait venir renforcer les inégalités existantes.

Méthodologiquement, il est difficile de différencier l'apport d'une démarche de l'apport de l'utilisation de l'outil numérique. Dans certains cas, l'eportfolio est mobilisé comme outil dans le cadre d'une démarche réflexive existant depuis plusieurs années; dans d'autres, il est le support d'une transformation de la démarche pédagogique. La revue de la littérature nous invite à interroger davantage les acteurs pour éclairer les tensions existantes et leurs conséquences entre la logique instrumentale et la logique critique et réflexive de l'eportfolio (Breton, 2016 ; Eneau *et al.*, 2012). Il conviendrait probablement de s'intéresser également aux postures (Lameul, 2016) des étudiants et des enseignants plus ou moins utilisateurs de l'eportfolio.

La contrainte méthodologique d'enquête sur un ensemble territorial délimité (celui de la région Bretagne) a pour intérêt de mettre en perspective des projets en prenant en compte les influences mutuelles d'acteurs qui se rencontrent, qui échangent sur leurs pratiques, qui se forment ensemble et sont exposés à des injonctions institutionnelles communes. Ces orientations mériteraient d'être plus largement approfondies pour éclairer le contexte de mise en place d'eportfolios, ainsi que les choix, les ressources et les contraintes qui pèsent sur leur mise en place. Si la démarche a permis une meilleure mise en perspective des dispositifs (Buckley *et al.*, 2009), un programme de recherche, sur un temps plus long, permettrait l'approfondissement des points soulevés.

Bibliographie

- Acker, I., Foucat, J., Huez, J.-F., Joly-Guillou, M.-L., Bouzille, G., Fanello, S. et Garnier, F. (2012). Évaluation 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. et Seferoglu, G. (2011). Using Electronic Portfolio to Promote Reflective Thinking in Language Teacher Education. *Educational Studies*, 37(5), 513-521.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539782>
- Bélaïr, L. M. (2002). L'apport de l'eportfolio dans l'évaluation des compétences. *Questions vives*, 1(1), 17-38.

- Berthiaume, D. et Daele, A. (2010). Évaluer les apprentissages des étudiant.e.s à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*. Repéré à https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf.
- Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 65, 1-9.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. Savarieau & M. Boissart (dir.), *Le portfolio en ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris, France : L'Harmattan.
- Bowman, J., Lowe, B. J., Sabourin, K. et 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.
- Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. S., Zamora, J., Malick, S. et 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. <https://doi.org/10.1080/01421590902889897>
- 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--04.
- 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, E. (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. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0098>
- Gauthier, P. (2008, mai). Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique. *Actes du colloque Eportfolio Montréal 2008*, Université Concordia, Montréal, QC.
- Houot, I., Issenmann, N. et Nowakowski, S. (2013). *E-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants*. Rapport de recherche, Université de Lorraine, Nancy, France. Repéré à <https://hal.inria.fr/hal-00822799>.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. Dans M. Giglio & S. Boechat Herr. (dir.), *Actes de la recherche HEP-BEJUNE* (p. 81-94). Neuchâtel, France : 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. et Ercetin, G. (2008). Pen/paper and electronic portfolios : an effective tool for developing reflective thinking of Turkish EFL student teachers? *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13(1), 137-140.
- Lafortune, L. (2012, mai). *Un modèle d'accompagnement-formation pour la mise en œuvre d'une démarche réflexive pour la formation en santé*. Communication présentée au Congrès international de pédagogie universitaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw045a.afficher_sommaire?owa_no_site=2220&owa_no_fiche=57&owa_no_champ_selectionne=119&owa_no_choix_selecti onne=2&owa_aperçu=O.

- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2, Rennes, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>.
- Lameul, G., Eneau, J. et Dorval, A.-G. (2015, juin). *Une démarche e-portfolio au service de la construction identitaire en formation d'adultes*. Communication présentée au Colloque international e-Formation des adultes et des jeunes adultes, Brest, France.
- Le Boucher, C., Lameul, G. et Pentecouteau, H. (2017). *Les usages pédagogiques du e-portfolio dans l'enseignement supérieur. Étude de cas dans quatre établissements d'enseignement supérieur en Bretagne*. Rapport de recherche, Université Bretagne Loire, Région Bretagne, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01687619>.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Loisy, C., & Lison, C. (2013, janvier). *Symposium « Le Portfolio numérique comme espace d'apprentissage fondé sur la réflexivité »*. Communication présentée au congrès de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Education, Fribourg, Suisse.
- Michaud, C. et Alin, C. (2010, septembre). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Université de Genève, Genève, Suisse.
- Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers pour la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (p. 144-158). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Naccache, N., Samson, L., & 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. <https://doi.org/10.1051/pmed:2006016>
- 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). Approche innovante de l'apprentissage et du développement professionnel de l'étudiant avec le portfolio. *Soins Cadres*, 19(74S), 13-15.
- Salinas, J., Marín, V. I. et 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), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijvple.2013100101>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Siampou, F. et Komis, V. (2011). Enseigner les fonctionnalités et les usages des e-portfolios : une étude basée sur les conceptions des futurs enseignants. Dans G.-L. Baron, E. Bruillard, & V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques* (p. 73-77). Athènes, Grèce : New Technologies Editions.
- Strauss, A. L. et Glaser, B. G. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, France : Armand Colin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- Verslype, L., Lecoq, J., Corten-Gualtieri, P. et Druart, E. (2017). Évaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/1164>.
- Yao, Y., Aldrich, J., Foster, K. et Pecina, U. (2009). Preservice Teachers' Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher Certification. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 9(1), 25-43.