

L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : accompagnement et évaluation formative

*ePortfolio, développement de compétences réflexives, évaluation
formative* *Adapting students and lecturers to the use of an ePortfolio: support
and formative evaluation*

Stéphanie Boéchat-Heer et Pierre-Olivier Vallat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3843>

DOI : [10.4000/questionsvives.3843](https://doi.org/10.4000/questionsvives.3843)

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2019

ISBN : 978-2-912643-55-1

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Stéphanie Boéchat-Heer et Pierre-Olivier Vallat, « L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : accompagnement et évaluation formative », *Questions Vives* [En ligne], N° 31 | 2019, mis en ligne le 29 septembre 2020, consulté le 02 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3843> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3843>

Ce document a été généré automatiquement le 2 avril 2021.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : accompagnement et évaluation formative

ePortfolio, développement de compétences réflexives, évaluation formative
Adapting students and lecturers to the use of an ePortfolio: support and formative evaluation

Stéphanie Boéchat-Heer et Pierre-Olivier Vallat

Introduction

- 1 Au cours des dernières décennies, l'émergence du paradigme réflexif a détenu une place importante dans le processus de professionnalisation du métier d'enseignant. Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, l'étudiant doit acquérir des compétences réflexives pour prendre un recul nécessaire par rapport à sa pratique. L'acquisition de compétences réflexives lui permet d'analyser et de suivre la progression de ses apprentissages et de son développement professionnel. Selon Guillaumin (2009, p. 93), "la réflexivité en tant que compétence, est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique". Le ePortfolio, à ce titre, est un outil numérique intéressant puisqu'il permet de déposer une collection de travaux sous format électronique qui sert à montrer les efforts de l'apprenant, les étapes de son progrès ainsi que ses succès dans plusieurs domaines curriculaires (Capraro, 2003 ; Davidson & Naffi, 2012). Avec l'émergence des *learnings analytics* (Siemens, 2012), les traces issues des ePortfolios des étudiants permettent d'obtenir des informations précieuses sur le suivi individuel et de mesurer les impacts de la formation (Boéchat-Heer & Ronveaux, 2019). Les traces pourraient ainsi être prises en considération dans l'ingénierie de formation puisqu'elles permettent d'avoir un « regard » sur le processus

de construction des compétences professionnelles. Par un accès permanent aux écrits en ligne, l'enseignant pourrait à tout moment de la formation estimer le niveau d'appropriation des connaissances et agir sur les conditions pédagogiques, par exemple, en régulant le degré d'ouverture de la formation.

- 2 La recherche que nous présentons dans cet article s'inscrit dans le cadre d'un projet plus large qui touche à la mise en place d'un dispositif innovant au niveau institutionnel pour favoriser l'utilisation du ePortfolio par des étudiants et des formateurs et le développement des environnements personnels d'apprentissage (EPA) des étudiants. Les résultats du premier volet de cette recherche (Boéchat-Heer, 2018) montrent que l'usage du ePortfolio permet d'accroître la fréquence d'utilisation des technologies éducatives, d'améliorer par là même l'environnement personnel d'apprentissage de l'étudiant et son sentiment d'auto-efficacité en technologies éducatives. Mais qu'en est-il de la posture de l'enseignant ? Modifie-t-il sa manière d'accompagner et d'évaluer le travail de l'étudiant ? La distance (ou l'absence) rendue possible par le numérique empêche, impose ou permet-il de concevoir d'autres modalités d'évaluation ? Nous nous interrogerons également sur le type d'évaluation, de rétroactions et de régulation des apprentissages des étudiants se mettant en place dans un dispositif intégrant le ePortfolio.
- 3 Nous débuterons par présenter quelques éléments liés au concept d'innovation et par mettre en avant les différentes étapes du processus de changement lié à la mise en place du ePortfolio. Puis, nous aborderons la définition du ePortfolio et le lien avec le développement des compétences professionnelles d'étudiants et l'évaluation. Nous présenterons ensuite les aspects méthodologiques et les résultats de notre recherche. Nous concluons par une discussion de nos résultats et les perspectives de recherche.

1. Cadre conceptuel

1.1. Innovation et adaptation des enseignants à un nouvel outil

- 4 L'innovation en enseignement supérieur a fait l'objet de nombreux articles ces dernières années. Il ressort notamment de ces recherches que les pratiques innovantes permettent de rendre les étudiants actifs, de les responsabiliser, de les rendre autonomes et de favoriser les auto-évaluations et les évaluations par les pairs de manière formative. Elles conduisent parfois à un changement de posture de l'enseignant et de l'étudiant.
- 5 Les changements engendrés par une innovation sont parfois vécus difficilement par les acteurs, car elle est un « processus bien plus qu'un produit » (Cros, 1996, p. 19) et ce processus peut être long. S'adapter à une innovation demande d'accepter la nouveauté. Mais cette acceptation ne peut avoir lieu que si la nouveauté donne du sens à la pratique. Comme le souligne Gather Thurler (2004), « le sort d'une innovation dépendra fortement du sens que lui attribuent les acteurs, en particulier ceux auxquels on demande de transformer leurs pratiques » (p.102). Une innovation peut également améliorer les apprentissages des étudiants comme le soulignent (Bécharde et Pelletier, 2001, p. 133) : « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». Mais le sens attribué par les acteurs et l'amélioration de

l'apprentissage ne suffisent pas pour que l'innovation se mette en place, les changements engendrés touchent aussi les programmes. Il est donc important de réfléchir l'innovation au niveau institutionnel. Selon Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle (2014, p. 5), « Ces exemples d'innovations pédagogiques implantées dans des programmes d'enseignement supérieur transcendent le contexte de la salle de classe pour toucher plusieurs dimensions du cursus de formation, notamment l'organisation de la grille horaire ou le rôle des enseignants. Il est alors possible de parler d'innovation à hauteur du programme ou de programme innovant. ». Ils évoquent ainsi une « culture de l'innovation, liée à la structure de l'organisation elle-même » (Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle, 2014, p. 11).

- 6 Partant de ces constats, nous poserons un regard sur le processus d'intégration d'une pratique innovante, ici l'implantation d'un ePortfolio en formation à l'enseignement, à travers le modèle systémique d'analyse de l'innovation adaptée par Depover et Strebelle (1997). Il propose un processus d'adaptation en trois phases : adoption (préparation des enseignants, projets personnels, etc.) ; implantation (évolution des pratiques des enseignants, organisation d'activités en classe, etc.) et routinisation (stabilisation, amplification et diffusion des pratiques). La réussite de l'implantation d'une innovation dépendra en grande partie de l'attention qu'on portera à chaque phase du processus pour accompagner et soutenir les enseignants.
- 7 Nous remarquons donc l'importance de l'ensemble du système, de la culture, mais aussi du changement de conception des acteurs à qui l'on demande de modifier les pratiques. Au niveau de la phase d'adoption, l'enseignant s'adapte à ce nouvel outil, au sens de Rabardel (1995), interagit avec lui pour qu'il devienne un instrument par un processus de genèse instrumentale (assimilation et accommodation). Selon Marquet (2013), « c'est donc le sujet qui confère à l'artefact le statut d'instrument ». Dans le cadre de ce processus de genèse instrumentale, l'étudiant travaille également sur l'intériorisation des savoirs. A ce titre, Verquin Savarieau (2016, p. 45) explique que « le portfolio devient donc un outil de médiation, entre le sujet et l'objet visé par le dispositif de formation (prise de recul, conscientisation des apprentissages ou de lacunes, rétroaction sur la qualité des écrits, habileté à s'autoévaluer, démarche de réflexivité, etc.), favorisant en cela les processus d'intériorisation des savoirs par le sujet (Buysse, 2009) ».

1.2. L'usage du ePortfolio et le développement de compétences professionnelles

- 8 Plusieurs définitions du portfolio sont relatées dans les travaux de recherche ces dernières années. Celles du ePortfolio ressemblent fortement à celle du portfolio. Selon Bibeau (2007), il existe trois types de portfolio : le portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation. Selon Monney & Cody (2019, p. 5), « la perspective de développement professionnel amené par ce type de portfolio appelle deux orientations : le développement professionnel par l'apprentissage et le développement professionnel par la recherche et la réflexion (Uwamariya et Mukamurera, 2005) ». Dans le cadre de notre recherche, le ePortfolio a une fonction de développement professionnel par la recherche et la réflexion. Selon Petit & al. (2018, p. 3), « le portfolio de développement professionnel a comme but d'accompagner la construction d'un futur professionnel à plus ou moins long terme. Ce type de portfolio intègre habituellement des analyses réflexives sur les

expériences vécues et des synthèses de modèles théoriques. Dans ce type de portfolio, le formateur accompagne l'étudiant dans sa réflexion et dans son développement professionnel. Le résultat final variant selon l'utilisateur, chaque portfolio de ce type devrait être unique. L'accent est mis sur le développement de compétences et l'identité professionnelle ».

- 9 L'usage du ePortfolio permet l'acquisition de certaines compétences. Il stimule notamment la réflexion des personnes en formation professionnelle (Tochon, 2015). Les futurs professionnels peuvent documenter leur développement selon une matrice de compétences, illustrer leur enseignement, le commenter et indiquer en quoi les exemples, plans de leçons et rapports d'expérience proposés sont révélateurs des compétences cibles atteintes. Le portfolio devient alors « le recueil continu, réfléchi et organisé d'une variété de produits authentiques qui documentent le progrès d'un étudiant ou d'un professionnel, ses buts, ses efforts, ses attitudes, ses pratiques pédagogiques, ses accomplissements, ses talents, ses intérêts et son développement au fil du temps » (Winsor & Ellefson, 1995, p. 3). Selon Heutte et Jézégou (2012), le ePortfolio est un ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. Il développe chez les professeurs stagiaires une meilleure confiance en leurs compétences (Alin, 2008), et les met en situation d'investiguer leur croissance professionnelle (Harland, 2005). Le portfolio, qu'il soit sous format papier ou électronique, est généralement envisagé comme l'outil de développement professionnel par excellence, tant sur le plan de l'identité que des compétences et de la réflexion sur sa pratique (Bucheton, 2003 ; Goupil, 1998). Sa version électronique ajoute par ailleurs une fonction de socialisation et d'exposition que le portfolio papier ne connaissait pas jusqu'alors et qui renouvelle les possibilités de développement professionnel.
- 10 Grâce à l'avènement des environnements personnels d'apprentissage (EPA), le portfolio électronique ne représente plus le seul outil réflexif favorisant le développement professionnel de l'étudiant. D'autres outils, modes de communication (réseaux sociaux, blogs et autres) s'ajoutent à la liste et sont ainsi représentés sous le terme générique « des environnements personnels d'apprentissage ». L'intérêt pour les environnements personnels d'apprentissage ne cesse d'évoluer et prend une place importante en formation des enseignants (Bonfils & Peraya, 2011 ; Plateaux, Foerster, Luethi, & Hoein, 2012 ; Sclater, 2014).

1.3. L'appropriation du ePortfolio et les nouvelles modalités d'évaluation

- 11 L'appropriation du ePortfolio par les étudiants et les formateurs fait émerger de nouvelles formes d'évaluations, mais surtout des changements au niveau des stratégies d'autorégulation. Selon Karsenti et Collin (2012), l'évaluation du ePortfolio doit être pensée comme un processus continu, dynamique et personnalisé et comme un outil dépassant le simple « appareillage évaluatif » qui jalonne le développement professionnel des étudiants durant leur formation initiale. Le ePortfolio donne la possibilité d'intégrer les pairs, parallèlement aux formateurs, et devient un outil intéressant pour former à l'autoévaluation qui est en lien avec la régulation de l'apprentissage.

- 12 L'évaluation formative s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement de la démarche réflexive et de l'auto-évaluation. Le formateur accompagne l'étudiant en commentant, questionnant, validant ses écrits. Selon Monney & Cody (2019, p. 5), "le portfolio de développement professionnel assure la fonction d'évaluation formative (Naccache, Samson et Jouquan, 2006), car c'est à partir des travaux du stagiaire et/ou des réflexions du stagiaire que les formateurs peuvent accompagner le stagiaire dans sa démarche de réflexion et y apporter des rétroactions permettant la régulation des apprentissages. Le portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel a donc comme fonction la régulation des apprentissages du stagiaire (De Ketele, 2010)".
- 13 Selon Allal (2007, p. 8), la régulation de l'apprentissage peut se résumer à : fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ; contrôler la progression de l'action vers le but ; assurer un retour sur l'action et confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. Selon Laveault, Leblanc et Leroux (1999), l'autoévaluation représente un moyen efficace qui assure une régulation continue des apprentissages, de façon individuelle. En assurant cette continuité des régulations, l'étudiant peut exercer une forme de contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche. Les stratégies d'autorégulation représentent des outils à disposition de l'étudiant qui le rendent de plus en plus responsable de ses apprentissages et favorisent l'acquisition d'une certaine autonomie. Selon le modèle d'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000), l'autorégulation s'exerce en trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La planification correspond aux croyances qui précèdent l'apprentissage. Le contrôle d'exécution correspond aux processus qui surviennent durant l'apprentissage et qui influencent la concentration et le résultat. L'autoréflexion est un processus qui apparaît après l'apprentissage. Ce modèle insiste donc sur deux facettes indissociables de l'autorégulation : une autorégulation proactive créatrice de buts et de plans d'action, et une autorégulation réactive destinée à dépasser les obstacles empêchant l'atteinte du but. Le ePortfolio par la collecte de traces écrites de la réflexivité de l'étudiant permet de travailler autant l'autorégulation proactive et réactive.

2. Approche méthodologique

2.1. Contexte et déroulement de la recherche

- 14 Dans notre recherche, nous avons introduit un ePortfolio avec une volée d'étudiants de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en Suisse. Cette dernière forme les futurs enseignants primaires (1-8H¹), secondaires 1 et 2, en enseignement spécialisé et assure la formation continue des enseignants. Quarante-deux étudiants de la formation primaire et vingt formateurs de cette filière ont participé à la recherche. Elle s'est déroulée de manière longitudinale sur les trois années de formation que compte la formation primaire. Les étudiants choisis ont donc été suivis tout au long de leur formation.
- 15 La formation professionnalisante des étudiants se déroule en alternance avec des périodes de cours et des périodes de stages dans les écoles. Chaque étudiant réalise ainsi chaque année quatre stages de deux ou trois semaines. À l'issue de chacun des stages, l'étudiant doit produire un travail réflexif dans un cahier papier qu'il partage avec son ou ses formateurs répondants. Le travail s'est réalisé au moyen du ePortfolio

de Switch². Chaque étudiant rédigeait son texte en ligne et le partageait ensuite avec son formateur qui a la responsabilité du suivi personnel de l'étudiant. Nous avons renoncé au caractère obligatoire pour l'utilisation du ePortfolio, car il nous semblait intéressant d'examiner l'évolution des pratiques dans la durée. Notons toutefois qu'au début de chaque année académique, un message était envoyé aux différents acteurs afin de leur rappeler cette pratique. Pour les étudiants, il s'agissait d'une intervention d'une dizaine de minutes en début d'année académique dans le cadre du conseil de classe³. En ce qui concerne les formateurs, un courriel leur était envoyé également en début d'année académique afin de leur rappeler la démarche et de leur fournir des informations pratiques quant à l'usage du ePortfolio. En effet, les équipes de formateurs-répondants changent d'année en année.

- 16 Comme nous avons accompagné les participants durant toute la démarche, nous nous sommes donc inscrits dans une recherche collaborative orientée par la conception. Selon Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 79), « les méthodologies de type *design-based research* consistent dans la conduite d'un processus itératif qui articule des phases de conception d'interventions éducatives pouvant prendre la forme d'artefacts, de dispositifs technopédagogiques ou de programmes éducatifs, de leur mise en œuvre à des niveaux variés (activité de classe, séance, programmes ou interventions à l'échelle de l'établissement scolaire) et l'analyse des résultats de ces pratiques éducatives réalisées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens ». Dans notre étude, les formateurs sont intervenus dans la mise en place du dispositif au niveau du contenu et de la forme des documents. Les chercheurs ont accompagné les formateurs et les étudiants au niveau technique lors de formations individuelles ou par petits groupes et réalisé l'évaluation du dispositif.

2.2. Objectifs et questions de recherche

- 17 La présente étude a suivi une démarche compréhensive et s'est appuyée sur l'analyse d'un corpus de données récoltées par questionnaires pendant les trois années de formation et d'entretiens réalisés auprès des étudiants et des formateurs en fin de formation. Dans notre approche, les méthodes mixtes (Burke & Onwuegbuzie, 2004 ; Creswell & Plano Clark, 2007) seront mobilisées en tant que combinaison de deux types de sources (questionnaire et entretiens) et pour montrer la complexité, mais aussi la richesse des données récoltées.
- 18 Cette recherche a pour objectif de comprendre le mode d'appropriation du ePortfolio par les étudiants et les formateurs au travers des données issues des questionnaires et des entretiens. Les questions de recherche sont les suivantes : comment les étudiants et formateurs se sont-ils adaptés à l'usage du ePortfolio ? Quels sont les avantages et les inconvénients relevés par les étudiants et les formateurs de l'usage du ePortfolio ? Les pratiques d'accompagnement et d'évaluation se modifient-elles avec l'usage du ePortfolio ?

2.3. Participants et instruments

- 19 Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé deux instruments de collecte de données : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Le questionnaire que nous avons envoyé aux étudiants se compose de différents thèmes : les fréquences et usages du

ePortfolio dans l'institution, durant les stages et hors de l'institution ; les stratégies de remédiation ; le sentiment d'auto-efficacité en technologies éducatives. Il comprend 59 questions ordinales multichotomiques. Les étudiants ont été invités à répondre au questionnaire en ligne par courrier électronique. Les données du questionnaire ont été récoltées à l'aide d'une plateforme web qui enregistrerait les réponses directement dans la centrale de récolte.

- 20 Durant le cinquième semestre de formation, nous avons mené dix entretiens avec des étudiants et dix entretiens avec des formateurs choisis aléatoirement parmi les formateurs participants au dispositif. À la différence du questionnaire, ces entretiens ont été axés en priorité sur le ePortfolio. Ils se sont déroulés sous forme d'entretiens semi-directifs. Certains étudiants et certains formateurs avaient décidé de ne pas utiliser le ePortfolio et de continuer avec la version papier. Nous avons donc prévu de questionner aussi bien les personnes ayant travaillé avec le ePortfolio que celles qui y avaient renoncé. Pour le premier groupe, les questions portaient sur les motivations, les expériences réalisées ainsi que sur les avantages et inconvénients du système. Pour le second groupe, nous nous sommes intéressés aux raisons qui les ont poussés à ne pas utiliser le ePortfolio. Tous les entretiens ont été enregistrés et ont fait l'objet d'une transcription intégrale.

2.4. Méthode de recherche et analyse des données

- 21 Nous avons réalisé une analyse descriptive des données issues des questionnaires administrés aux étudiants au cours de la première année de leurs études. Les entretiens semi-directifs ont été analysés de manière qualitative (Maroy, 1995), selon une analyse thématique (Miles & Huberman, 2015) et catégorielle de contenu selon le modèle de L'Ecuyer (1990). Nous avons réalisé une analyse transversale de l'ensemble du corpus pour faire ressortir les convergences entre les entretiens. Les données ont été analysées selon les catégories que nous avons définies dans notre guide d'entretien, mais aussi en prenant en compte des catégories nouvelles. Pour chacune des catégories, nous avons recherché les éléments les plus significatifs.

3. Résultats

3.1. L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage du ePortfolio

- 22 Avant de présenter les résultats de notre étude, il nous semble important de préciser les résultats obtenus dans le premier volet de notre recherche (Boéchat-Heer, 2018) sur les types de pratique des étudiants en première année de formation. Les résultats montrent que les étudiants font un usage moyen des pratiques suivantes (note sur une échelle de 1 à 5) : le traitement de texte ($m=2.3$) ; le courrier électronique ($m=1.8$) ; les ressources informationnelles ($m=1.9$) ; les jeux pédagogiques numériques ($m=1.9$) ; twitter ($m=1.9$) ; les blogs ($m=1.6$). À la fin de la première année de formation, les étudiants ont augmenté leur fréquence d'utilisation pour les pratiques suivantes : traitement vidéo ; ePortfolio ; blog ; twitter ; logiciel de simulation ; logiciel de schématisation ; les jeux pédagogiques numériques et les tutoriels d'exercice. Par contre, les fréquences d'utilisation ont diminué pour Dropbox ; l'enregistrement audio ;

logiciel de dessin ; les ressources informationnelles ; le courrier électronique ; Facebook ; l'outil enregistrement ; le logiciel de production multimédia ; les tableurs ; traitement de texte et de présentation. Les résultats mettent en évidence le développement de compétences complémentaires liées à l'usage de logiciels d'aide à l'enseignement (logiciel de simulation, de schématisation, les jeux pédagogiques et les tutoriels d'exercices) et à la mise en réseau (blog, twitter). Les étudiants utilisent des outils différents et semblent à l'aise avec leur utilisation. Qu'en est-il de leur adaptation au nouvel outil « ePortfolio de Switch » ?

- 23 Une des questions des entretiens avait trait aux pratiques effectives durant les trois années de l'expérimentation. Les formateurs et les étudiants avaient-ils utilisé le ePortfolio durant les trois années ou avaient-ils utilisé le cahier papier ? Si tous les formateurs interviewés ont utilisé l'ePortfolio au moins une fois durant la période qu'a duré la recherche, force est de constater qu'une certaine lassitude est apparue au fil des années. De ce fait, quelques étudiants ont dû effectuer le travail deux fois, à la fois dans la plateforme et dans le cahier papier. Ce flou est apparu en raison du caractère non obligatoire de la démarche. Le témoignage d'un étudiant indique que certains formateurs ne sont pas entrés dans la démarche « [...] ah ben non [formateur] j'utilise pas ça, moi vous pouvez continuer à faire dans le cahier [...] » (E08). Néanmoins, par recoupement des déclarations des formateurs et des étudiants, il s'agit d'une minorité. Comme le relève Paquelin (2009, p. 77) « Le passage de l'innovation technologique à l'innovation sociale, génératrice de nouvelles pratiques pédagogiques s'inscrit dans un temps de maturation, de confrontations. ».
- 24 En reprenant une des questions de recherche qui touche aux adaptations mises en place par les formateurs pour travailler avec l'ePortfolio, la plupart (8/10) indiquent que le commentaire en fin de texte s'avère réducteur. En effet, les formateurs-répondants commentent le texte de l'étudiant⁴ et écrivent habituellement leurs annotations dans la marge afin de cibler un élément qui leur paraît important. Dans la plupart des cas, ils ajoutent en fin de texte un commentaire de caractère général. Dans l'ePortfolio, seul le commentaire « général » peut être introduit à la fin du texte. Le verbatim d'un formateur est explicite « [...] parce que j'avais, juste la possibilité de mettre des commentaires à la fin, alors que moi j'ai justement l'habitude d'annoter au fur et à mesure, de mettre des petites questions en lien, des remarques [...] » (F05). Les formateurs ont alors mis en place des stratégies pour combler cette lacune de l'interface. Par exemple, ils ont recopié un morceau de phrase du texte de l'étudiant dans le commentaire général. D'autres ont, par contre, abandonné l'annotation dans le texte et ont introduit un commentaire général plus détaillé. Nous avons également constaté que pour la moitié de ces derniers, l'abandon de la pratique « cahier papier » ne va pas de soi à l'image de F02 qui déclare « [...] C'est l'aspect papier, moi je suis génération papier, grenier et je vais fouiller, et je cherche les cahiers, je trouve mes anciens cahiers, mais quel bonheur. [...] ». Visiblement, il ne s'agit pas ici d'une réticence aux technologies, mais plutôt d'un attachement profond au support papier. Nous avons constaté *a posteriori* que les modalités de base du travail réflexif demandé aux étudiants n'ont pas changé et que seul le support a été modifié. De ce fait, les avantages liés à une plateforme électronique n'ont pas pu émerger, comme le révèle le passage suivant « [...] là on a changé l'outil, on n'a pas vraiment changé les pratiques. [...] » (F07).

3.2. L'usage du ePortfolio et le développement des compétences professionnelles des étudiants

- 25 Nous rappelons dans un premier temps, les résultats issus du premier volet de la recherche (Boéchat-Heer, 2018) sur la perception des étudiants quant à l'usage du ePortfolio et le développement des compétences professionnelles. Sur une échelle à cinq points allant de faible à élevé, les résultats montrent que l'utilisation du ePortfolio en formation des enseignants permet de développer faiblement à moyennement les compétences suivantes : augmenter l'autonomie (m=2.3), structurer davantage les apprentissages (m=1.9), se responsabiliser (m=2.3), contrôler et gérer les apprentissages (m=2.1), développer des compétences informatiques (m=2.2), avoir une trace de l'ensemble des apprentissages réalisés (m=2.6), mieux chercher de l'information (m=2.5), gérer les contenus de cours (m=1.5), rapprocher la formation du terrain (1.8). Il permet également de modifier l'interaction avec le formateur (m=2.8) et donne envie de le réutiliser dans le futur (m=2.5). Les résultats nous indiquent également que les étudiants sont d'avis que le ePortfolio ne permet que faiblement d'avoir une trace de l'ensemble des apprentissages réalisés et ceci se consolide avec les stages. Ces résultats représentent les perceptions des étudiants en début de formation sur les potentialités du ePortfolio. Nous présentons maintenant les résultats des données d'entretiens réalisés à la fin des trois années d'utilisation du ePortfolio. Selon le modèle d'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (2000), nous nous penchons tout d'abord sur les éléments qui précèdent l'usage du ePortfolio. Nous présentons ici les résultats concernant la manière dont les formateurs et les étudiants se sont préparés à utiliser le ePortfolio. Certains étudiants et formateurs disent s'être préparés à l'usage du ePortfolio en lisant le mode d'emploi qui leur était mis à disposition : « j'ai suivi le chemin à suivre » (F01) ; « j'ai suivi le mode d'emploi pour me connecter la première fois et puis c'est tout. Je dirais, la documentation qui a été transmise par l'institution. Rien de plus. » (F03), « il y avait un mode d'emploi qui était assez détaillé » (E02). D'autres préfèrent agir de manière intuitive : « j'ai procédé de manière très instinctive, j'ai ouvert, j'ai regardé, j'ai cherché » (F04) ; « je lis à moitié les indications parce que moi les modes d'emploi, ça me perturbe au plus haut point, j'aime pas suivre une recette de cuisine (F06) » ; « j'ai regardé en gros et puis après je me suis dit, je crois que j'ai compris, je vais aller essayer » (E07). Au niveau des motivations, les formateurs disent ne pas avoir de réelle motivation à utiliser les ePortfolios. Il s'agit d'une demande institutionnelle à laquelle ils répondent : « je l'ai fait parce qu'on m'a demandé de le faire, mais je peux pas dire que j'étais particulièrement motivée » (F05) ; « une motivation extrinsèque c'est-à-dire une injonction des TIC » (F06) ; « on me l'a demandé en fait » (E10).
- 26 Au niveau du ressenti des formateurs et des étudiants durant l'utilisation du ePortfolio, certains disent être à l'aise : « A l'aise. Pas, pas stressée parce que c'est pas non plus, enfin on savait que si on avait besoin d'aide, on trouverait des aides ou des solutions, je dirais à l'aise. » (E03) ; « à l'aise dans le sens où de toute façon c'était, c'était pas ultra stressant donc même si ça avait pas joué du premier coup, j'aurais pu demandé ailleurs et puis euh, non, non, à l'aise » (E05). D'autres se sentent moins compétents : « Non non, mais j'ai fait de mon mieux, stressée au début, bien sûr » (F04) ; « j'aime pas tellement manipuler ces environnements informatiques parce que je maîtrise pas, donc j'ai tout de suite craint que si je presse à un endroit euh ça m'efface tout, ça me ramène quelque

part où j'ose pas aller, enfin, je sais pas quoi, mais... de manière générale, hein, je suis pas à l'aise » (F05) ; « au début pas du tout, j'ai vraiment mis du temps à comprendre comment ça marchait (E10) ; je me sens pas forcément à l'aise » (E01).

3.3. Avantages et inconvénients de l'usage du ePortfolio par les étudiants et les formateurs

- 27 En premier lieu, nous pouvons relever une forte convergence entre les déclarations des formateurs et des étudiants. Les formateurs aussi bien que les étudiants citent comme avantage l'aspect asynchrone et dématérialisé de l'outil. En effet, la version ePortfolio évite la perte du cahier papier et permet d'être consulté à tout moment aussi bien par l'étudiant que par le formateur « [...] pour moi ça simplifiait la tâche par rapport à un cahier où il faut pouvoir le passer à certaines personnes [...] » (E09). De plus, grâce à l'écriture électronique, les difficultés liées à l'écriture manuscrite d'abord pour les étudiants (temps d'écriture) et ensuite de relecture pour les formateurs disparaissent. Une autre avantage est la création d'une trace informatique en un lieu unique et fiable comme le relève un formateur : « [...] c'est qu'il y a tout qui est à la même place [...] le [cahier] peut se perdre ou je ne sais quoi. » (E08).
- 28 En ce qui concerne les inconvénients, les formateurs et les étudiants ont relevé un problème d'ergonomie au niveau de la visibilité (Norman, 1993). En effet, certaines fonctionnalités n'apparaissent pas immédiatement à l'écran comme le relève un étudiant « [...] j'ai eu du mal, à repérer les informations, où étaient les choses [...] » (E10). De plus l'utilisation ponctuelle de l'outil (environ une fois tous les trois mois) n'a pas permis aux utilisateurs de se familiariser avec l'interface. Un mode d'emploi ainsi qu'une assistance personnelle avaient été proposés aux utilisateurs. En ce qui concerne l'assistance personnelle, seule une demande d'intervention est survenue durant les trois ans de la recherche et le mode d'emploi n'a été utilisé que peu à l'instar d'un formateur qui affirme « [...] plus de quatre informations dans un mode d'emploi, moi je ne lis plus [...] » (F06). Un autre problème lié à l'ergonomie a perturbé un étudiant. Il s'agit de la visibilité de ses textes dans la plateforme. En effet, il n'arrivait pas à déterminer quelles personnes pouvaient lire ses productions. En effet les noms des personnes connectées apparaissent dans une fenêtre de l'écran et l'étudiant ne savait pas si ces utilisateurs en ligne pouvaient lire son travail : « [...] justement le fait que j'arrivais pas à comprendre qui pouvait le voir, si tout le monde y avait accès [...] » (E06).

3.4. Les modalités d'évaluation et d'accompagnement avec le ePortfolio

- 29 L'évaluation formative s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement de la démarche réflexive et de l'auto-évaluation. Le formateur accompagne l'étudiant en commentant, questionnant, validant ses écrits. Nous pouvons relever à travers l'entretien d'un formateur que les modalités d'évaluation formative ne se modifient pas avec l'usage du ePortfolio : « je vais pas aller au-delà du commentaire très léger, de voir si, la retranscription de notre entretien après la visite de stage est correcte selon ce qu'on a dit ou pas. Et je me permets de faire des commentaires, si c'est incomplet ou s'il me semble qu'un des éléments mentionnés n'a pas été relevé dans le ePortfolio, mais

comme je le faisais avant, dans le carnet réflexif. Donc je vais pas au-delà » (F02). D'autres témoignages évoquent la difficulté d'annoter et d'ajouter des commentaires en ligne : « j'avais juste la possibilité de mettre des commentaires à la fin, alors que moi j'ai justement l'habitude d'annoter au fur et à mesure, de mettre des petites questions en lien, des remarques » (F06) ; « de pouvoir, je pense, quand on a parlé déjà de mettre les commentaires en cours de route. Au fur et à mesure, ça j'ai pas trouvé comment faire, comment procéder. Donc on met tout à la fin et puis je trouve qu'on peut être un peu moins pertinent par moment, de mettre à la fin lorsque vous parlez, ça nous donne, plus à écrire parce qu'il faut bien dire de quoi on parle. Donc on doit mettre des points, je trouvais que c'était un petit peu plus compliqué dans ce sens-là. La rédaction. » (F07). De plus, le contenu des commentaires se modifie : « Alors je pense qu'il y a moins de contenus. J'ai fait plus des appréciations générales, en disant, par exemple votre réflexion est pertinente, vous soulevez des éléments intéressants alors que si j'avais pu annoter le texte, j'aurais mis plus sur ce que j'aurais trouvé intéressant, des points d'interrogation ou ça aurait mérité d'être, peut-être étoffé, ou clarifié, etc. et ça, j'ai pas forcément relevé dans le commentaire. J'ai fait des commentaires très généraux » (F08). Puis, les formateurs s'interrogent également sur la visibilité des commentaires par les autres formateurs et le partage des ePortfolios. Il s'avère que le suivi des commentaires n'apparaît pas dans les ePortfolios : « en regardant dans le ePortfolio de l'étudiante, j'étais le seul à voir fait des commentaires, il me semble. Alors je ne sais pas ce que l'étudiante voit. Et si les commentaires des collègues sont cachés aux autres collègues et puis qu'il y a que l'étudiante qui voit tous les commentaires de tous les collègues, je sais pas » (F02). Les difficultés relatées liées aux aspects ergonomiques de la plateforme et à la maîtrise de l'outil entravent les modalités d'évaluation et d'accompagnement par les formateurs.

4. Synthèse des résultats et discussion

- 30 L'introduction d'un nouvel outil dans un dispositif de formation demande que les acteurs acceptent la nouveauté et que cette dernière donne du sens à la pratique (Cros, 1996 ; Gather Thurler, 2004). Une autre composante essentielle est qu'elle améliore les apprentissages des étudiants et apporte une plus-value dans la pratique professionnelle du formateur (Bécharde et Pelletier, 2001). Les résultats de notre recherche montrent en premier lieu que les formateurs et les étudiants ne voient pas clairement le sens de cette pratique et en quoi cette dernière améliore les apprentissages. Pour certains formateurs et étudiants, le support change, mais pas les pratiques. Ils ajoutent même que la version papier du cahier réflexif semble plus adéquate que la version électronique pour exprimer des éléments personnels liés à leur pratique. Un autre élément souvent évoqué comme inhibiteur de l'innovation est la surcharge de travail. À ce titre, les étudiants évoquent le travail à double réalisé (version papier et en ligne), car certains formateurs ne sont pas entrés dans la démarche. De plus, la motivation est extrinsèque dans la mesure où il s'agit de répondre à une demande institutionnelle. Ce type d'approche de type "top-down" semble être peu efficace pour faire adhérer l'ensemble des acteurs. Étant donné que le besoin de changement ne vient pas des acteurs, cela peut engendrer une résistance. Comme le disent Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle (2014), il est important que les innovations soient pensées en terme de programme innovant en modifiant le cursus de formation, notamment l'organisation de la grille horaire et même le rôle des enseignants. Selon Petit et al. (2018), pour

favoriser une utilisation adéquate du ePortfolio chez les apprenants, il faut susciter leur motivation, conserver les finalités établies et stimuler l'engagement des formateurs.

- 31 Le processus d'innovation est long et demande de l'accompagnement ainsi que du soutien durant la phase d'adoption où les acteurs se préparent (Depover et Strebelle, 1997). Les résultats montrent que cette entrée dans l'innovation a été réalisée en mettant à disposition des utilisateurs un mode d'emploi du logiciel. Les aspects ergonomiques de l'outil (par exemple les commentaires en fin de texte) ont été clairement identifiés comme rédhibitoires par certains formateurs. Comme les étudiants ont des compétences moyennes en technologie éducative en début de formation, ils se sont sentis un peu déstabilisés face à l'apparition de ces problèmes techniques. L'usage ponctuel de l'outil n'a pas permis de renforcer le sentiment de compétences des étudiants et de donner l'envie de continuer à l'utiliser. Le travail d'accompagnement et d'évaluation formative se modifie avec l'usage du ePortfolio en le rendant moins naturel et bloquant même parfois l'écriture des commentaires.
- 32 Les résultats montrent toutefois des avantages intéressants de l'usage du ePortfolio comme les aspects asynchrones et dématérialisés de l'outil, une écriture plus lisible ainsi que la production d'une trace informatique. Le fait du pouvoir revenir sur les traces permet de montrer les efforts de l'apprenant, les étapes de son progrès (Capraro, 2003 ; Davidson & Naffi, 2012) et favorise ainsi l'autorégulation et l'autoévaluation (Karsenti et Collin, 2012 ; Laveault, Leblanc, Leroux, 1999). Les résultats indiquent également que l'usage du ePortfolio par les étudiants a permis de développer des compétences informatiques, la réflexivité, l'autonomie et une modification de l'interaction avec le formateur.
- 33 Une des limites du dispositif réside dans l'usage du ePortfolio pour une seule activité (la pratique réflexive après les stages). Ce qui donne du poids à l'usage d'un tel outil est le fait de l'utiliser dans plusieurs domaines curriculaires et de pouvoir disposer des traces de l'ensemble des écrits liés à la formation. Ceci apporterait un sens nouveau et certainement une meilleure acceptation de l'innovation. Dans une prochaine recherche, il serait intéressant de se pencher plus particulièrement sur les perceptions des formateurs qui n'ont pas utilisé le ePortfolio. Pourquoi ne sont-ils pas entrés dans la démarche ? Quels sont les facteurs de résistance à ce changement ? Une autre perspective de recherche serait d'étudier plus précisément comment se construit la relation entre le formateur et l'étudiant dans l'accompagnement à la réflexivité avec l'usage du ePortfolio. Est-ce que la communication et les échanges entre formateur et étudiant sont plus faciles ou difficiles à mettre en œuvre ?

BIBLIOGRAPHIE

Alin, C. (2008). *E-portfolio et construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires et de leurs formateurs référents*. Communication présentée à la 2ème Conférence Pan-Américaine et Francophone. Montréal, Québec : Université Concordia. 5-7 mai 2008.

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 131-149). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, (65), 1-9.
- Boéchat-Heer, S., Ronveaux, C. (2019). La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3.
- Boéchat-Heer, S. (2018b). L'implantation du portfolio électronique et le développement des environnements personnels d'apprentissage des étudiants. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.11>
- Bonfils, P., & Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. In L. Vieira, C. Lishou, & N. Akam (Eds.), *Le numérique au coeur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (pp. 13-28). Dakar : Presses universitaires de Dakar.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : Éléments de réflexion. http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Burke, R. J., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Capraro, M. (2003). Electronic teaching portfolios: Technology skills + Portfolio development= Powerful preservice teachers. *American Association of College Teacher Educators (AACTE)*. New Orleans: LA.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique. Le cas de la France de 1060 à 1994. In M. Bonami et M. Garant (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (15-31). Bruxelles : De Boeck.
- Davidson, A., & Naffi, N. (2012). Une analyse des représentations des enseignants réfléchissant sur une expérience d'implantation d'un portfolio électronique / An Analysis of the Perceptions of Teachers Reflecting on an Experience of e-Portfolio Implementation. *Canadian Journal Of Learning And Technology / La Revue Canadienne De L'Apprentissage Et De La Technologie*, 38(3). <http://cjlts.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/659/348>
- Depover, C. & Strebelle, A. (1997). Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives. In G.-L. Baron et E. Bruillard (Ed.), *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux* (pp. 9-20). Paris : INRP.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 99-115). Bruxelles : De Boeck.
- Goupil, G. (1998). Le portfolio, vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 107, 38-40.

Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 2009/1 (14), 85-101. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-85.htm>

Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.

Heutte, J. & Jézégou, A. (2012, janvier). *La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français : Retours d'expériences et proposition de clarification*. Communication présentée au 24^e colloque de l'Association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe « Évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », Luxembourg.

Karsenti, T. & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants : portrait théorique et pratique. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer, *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 81-94). Bienne : Editions HEP-BEJUNE.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de L'Université du Québec.

Laveault, D., Leblanc, R. & Leroux, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover & B. Noël. (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 81-98). Bruxelles : DeBoeck.

Lison, C. Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovatrice en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 30(1). <http://journals.openedition.org/ripes/771>

Marquet, P. (2013). Enseigner avec les TIC : innover sans se tromper est-il possible. *innovatio -La revue n° 1*. (En ligne). Publié en ligne le 30 octobre 2013. Consulté le 15 Mai 2015. URL : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/lodel/innovacs/index.php?id=136>.

Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, & C. Maroy (Eds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris : Armand Colin.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Monney, N. & Cody, N. (2019). Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-22. <http://journals.openedition.org/ripes/2007>

Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation, du prescrits aux usages*. Paris : L'Harmattan.

Petit, M., Monney, N., & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2>

Plateaux, H., Foerster, M., Luethi, J., Hoëin, S. (2012). *Analyse des besoins TIC pour l'apprentissage chez les étudiants*. Fribourg : Centre NTE, Université de Fribourg.

Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique* vol. 9 (2). <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2288>; DOI : 10.4000/educationdidactique.2288
- Slater, N. (2014). Web 2.0 Personal Learning Environments, and the Future of Learning Management Systems. *Research Bulletin: Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research*, 13.
- Siemens, G. (2012). Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 4-8).
- Tochon, F. V. (2015). Logiques d'intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turques et français : trois études de cas (Three Case Studies : Rationales for Integrating ePortfolios in French and Turkish Teacher Education). In B. Savarieau et M. Boissart (Eds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (Portfolio between instructional engineering and social relevance). Paris : L'Harmattan. [http://dm.education.wisc.edu/fvtochon/intellcont/Tochon%20\(2015\)%20Portfolios_LHarmattan-1.pdf](http://dm.education.wisc.edu/fvtochon/intellcont/Tochon%20(2015)%20Portfolios_LHarmattan-1.pdf)
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boeckeaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA : Academic Press.
- Verquin Savarieau, B. (2016). Les dispositifs portfolio, une question d'usages ? Dans B. Verquin Savarieau & M. Boissart, *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 31-55). Paris: L'Harmattan.
- Winsor, J. T., & Ellefson, B. A. (1995). Professional portfolios in teacher education: an exploration of their value and potential. *The Teacher Educator*, 31, 68-74.

NOTES

1. Classes allant de la première année à huitième Harnos regroupant des élèves de cinq à douze ans
2. Switch est une entreprise qui met divers services à disposition des institutions tertiaires
3. Le conseil de classe réunit tous les étudiants de la volée pour une partie administrative avec un responsable de la formation et des intervenants externes si nécessaire
4. Cette évaluation est une évaluation formative

RÉSUMÉS

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche sur l'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio durant leur formation. Plus précisément, nous souhaitons observer comment les étudiants et les formateurs se sont adaptés à l'usage du ePortfolio et comment les pratiques d'accompagnement et d'évaluation se réalisent. Nous avons administré un questionnaire à 42 étudiants, puis nous avons mené des entretiens auprès de dix formateurs et dix étudiants en fin de formation. Les résultats montrent que l'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage du ePortfolio se réalise difficilement et la plus-value au

niveau du développement professionnel, du travail d'accompagnement et d'évaluation formative n'est pas clairement identifiée.

The aim of this paper is to present the results of research done on the use of an e-portfolio by both lecturers and students during their training. Not only have we sought out to observe how students and lecturers have adapted to the use of the e-portfolio but also how support and evaluation practices are carried out. We administered a questionnaire to 42 students and then conducted interviews with ten lecturers and ten students in their final year. The results show that to adapt to the use of the e-portfolio has been challenging for students. In the same way, it has proven difficult to identify clearly the added value in terms of professional development, formative evaluation and support work.

INDEX

Keywords : ePortfolio, teacher training, skills development, self-regulation strategies

AUTEURS

STÉPHANIE BOÉCHAT-HEER

Professeure, Haute école pédagogique BEJUNE

PIERRE-OLIVIER VALLAT

Chargé d'enseignement, Haute école pédagogique BEJUNE