

# Le portfolio numérique en formation des enseignants : quels enjeux d'une démarche dialogique ?

Walther Tessaro – [Walther.Tessaro@unige.ch](mailto:Walther.Tessaro@unige.ch)

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

**Pour citer cet article :** Tessaro, W. (2020). Le portfolio numérique en formation des enseignants : quels enjeux d'une démarche dialogique ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 51-62.

## Résumé

Cet article rend compte d'une étude portant sur la manière dont des étudiants en formation initiale en enseignement primaire à l'Université de Genève perçoivent et utilisent un portfolio numérique (ePortfolio). Il décrit dans un premier temps le contexte et l'outil, puis présente la méthodologie utilisée et l'analyse des données.

Les perceptions recueillies auprès des étudiants ont été mises en lien avec les raisons qui avaient amené les formateurs à intégrer cet outil dans la formation. Nous avons cherché à savoir s'il existait un écart entre ces perceptions et usages des étudiants et les intentions pédagogiques des formateurs. D'autre part, nous avons tenté de mettre en perspective la manière dont le portfolio a été utilisé en lien avec les caractéristiques du contexte.

Les analyses mettent en évidence un décalage entre les visées déclarées de cet outil et les usages qui en sont faits. Les étudiants ont relevé un manque relatif d'utilité du portfolio dans leur développement professionnel et l'intégration des savoirs, tout en reconnaissant qu'il a permis la mise en évidence de leur progression par rapport aux compétences attendues et promu une réflexivité nécessaire à leur formation et à leur futur métier. Il apparaît que l'atteinte partielle des objectifs du ePortfolio s'explique notamment par un accompagnement peu soutenu et inégal des formateurs concernés, qui ont tenté de s'approprier de façon rapide un nouvel outil pédagogique et technologique qu'ils n'avaient pour la plupart d'entre eux jamais utilisé.

## Mots-clés

Portfolio numérique ; Formation initiale des enseignants ; Réflexivité ; Formation en alternance.

### **Abstract**

This paper reports on a study of how preservice teacher education students at University of Geneva perceive and use an ePortfolio during their training. It first describes the context and the tool, then presents the methodology and the data analysis.

The perceptions collected from the students were compared with the reasons that led the trainers to integrate this tool in the curriculum. We examined the possible gap between perceptions and uses of the students and the educational intentions of their trainers. We also tried to put into perspective the use of the portfolio in relation to the context characteristics.

The analyses highlight a discrepancy between the declared aims of the ePortfolio tool and its uses. While both recognizing that the tool enabled their progress regarding expected skills and promoted the necessary reflectivity on their training and their future job, the students also noted a relative lack of usefulness of the portfolio in their professional development and knowledge integration. It appears that the partial achievement of the ePortfolio's objectives can partly be explained through the poor and uneven support provided by trainers, whose mastering of this new educational and technological tool was missing as they had for most never used it nor were convinced by its value.

### **Keywords**

Eportfolio ; Preservice teacher training ; Reflexivity process ; Alternating training.

## 1. Contexte

À l'Université de Genève, l'usage du portfolio numérique s'effectue à l'aide de la plateforme Mahara (Hand, Bell & Kent, 2012). Il constitue un outil *personnel* par le fait que l'étudiant peut notamment personnaliser sa présentation, préserver sa sphère privée, transférer facilement les données en cours ou en fin de formation, contrôler l'accès aux documents en créant des pages différentes en fonction des destinataires. Il s'agit d'un outil *réflexif* car il permet de développer ses propres objectifs et buts, de tenir des journaux de bord, d'intégrer aisément des contenus d'autres plateformes. Enfin, il est aussi *collaboratif* puisqu'il permet de créer un réseau, de travailler en groupes, d'effectuer des évaluations entre pairs et de partager des contenus.

## 2. Le ePortfolio dans la formation en enseignement primaire

Dans la formation en enseignement primaire (FEP) intégrée à l'université, le ePortfolio peut se définir au croisement des dossiers d'apprentissage, d'évaluation et de développement professionnel (Vanhulle, 2004). La démarche de construction de cet outil est de type dialogique et s'inscrit entre quatre sources d'apprentissage : la *formation théorique* et les *stages*, mais aussi des *démarches réflexives* ainsi que des *entretiens tripartites* réunissant l'étudiant et deux formateurs. Le ePortfolio n'a pas une visée certificative, il soutient la mobilisation et le questionnement des connaissances à l'épreuve des événements de stages.

Une version numérique du portfolio comporte certains avantages, mis en évidence par Bourban (2013), ainsi que Karsenti, Dumouchel et Collin (2014). Parmi ceux-ci, nous relèverons la diversité de documents, notamment authentiques, qu'il peut contenir. Sa grande capacité de stockage permet en outre d'héberger un grand nombre de ceux-ci, qui restent néanmoins faciles à gérer. Les apprenants apprécient en outre la flexibilité de son organisation et de son contenu, qui a une influence significative sur le processus de réflexion. Enfin, cet outil facilite le partage et, une fois mis en ligne, offre un accès universel et immédiat.

Cependant, il nécessite aussi, de la part des étudiants et des formateurs, des compétences dans l'utilisation des TIC qui ne sont parfois que partiellement maîtrisées. Pour les premiers, ces compétences s'ajoutent le plus souvent à celles définies dans le curriculum de formation. Pour les seconds, le ePortfolio demande de reconsidérer des pratiques d'enseignement parfois classiques et peut engendrer, en conséquence, une certaine opposition.

Dans une articulation entre démarches individuelles et collectives, le ePortfolio incite l'étudiant à se comprendre comme un acteur dans une trajectoire qui dépasse la simple accumulation d'expériences (Vanhulle, 2011). La fonction sociale de cet outil est prédominante, car elle permet de partager des informations facilement (Godwin-Jones, 2008) et souligne l'importance des interactions en matière de développement professionnel à propos des progrès réalisés, des défis rencontrés et des stratégies mises en place pour atteindre les objectifs.

### 3. Une formation en alternance

Comme l'a souligné Merhan (2014) notamment, la formation en alternance est un contexte très propice à l'usage du portfolio car celui-ci instrumente une démarche intégrative, faite de multiples allers-retours entre deux communautés : le lieu de formation et le monde du travail. C'est en demandant aux étudiants-stagiaires de tisser des liens entre les acquisitions théoriques et les savoirs issus de la pratique que la construction de nouvelles significations est possible. Le « trait d'union réflexif » entre ces savoirs peut prendre la forme de coupures ou de tensions qu'il s'agit, pour l'étudiant, de dépasser pour construire un discours autonome (Vanhulle, 2009).

Le type d'alternance dans la formation en enseignement primaire (FEP) à l'Université de Genève peut être défini comme « intégrateur par étapes » (Perréard Vité & Leutenegger, 2007). Aux phases de familiarisation et d'approfondissement, succède la phase d'*intégration* qui caractérise la dernière année de formation au cours de laquelle les étudiants utilisent un ePortfolio. Celle-ci se fonde sur la combinaison de trois grands domaines de formation : 1) les approfondissements disciplinaires ; 2) la consolidation de la formation à la recherche ; 3) l'intégration et le développement professionnel, constitué de trois stages, d'un séminaire d'analyse et de régulation des pratiques professionnelles (SARP) et d'un travail de fin d'études (TIFE).

Ce sont généralement les séminaires d'intégration qui constituent les lieux privilégiés d'analyse des parcours et des pratiques, avec un accompagnement collectif et individuel des étudiants (Paquay & Van Nieuwenhoven, 2007). C'est ainsi dans le SARP que le ePortfolio a été mis en œuvre dans un premier temps. Le dispositif proposé dans ce séminaire vise notamment la régulation des pratiques expérimentées dans les différents stages en prenant de la distance, en réfléchissant et en se questionnant, seul et avec des pairs.

### 4. Un outil pour soutenir une démarche intégrative

Outre la régulation des pratiques expérimentées lors des stages, les étudiants ont l'opportunité, dans le SARP, d'explorer et d'approfondir des problématiques spécifiques de la profession à l'aide des savoirs divers construits au cours de la formation. Des échanges y ont lieu à propos des axes de préoccupation auxquels sont confrontés les enseignants en devenir. L'implication de chacun dans ce mouvement de formation mutuelle est indispensable pour donner au séminaire son rôle optimal d'espace d'accueil, d'échange, de co-construction et de progression.

Tout au long de la dernière année de formation, chaque étudiant rassemble des traces d'apprentissage dans son ePortfolio. Ces traces rendent compte de son développement professionnel en cours et font ainsi mémoire de sa trajectoire, de manière personnelle et réflexive. Ces traces sont de deux types. Celles issues des *stages* sont constituées des rapports et documents servant au suivi, à l'auto-évaluation et à l'évaluation certificative des stages, des planifications de l'enseignement et des documents significatifs de leur progression ainsi que des notes prises lors des moments de régulation avec les formateurs de terrain et universitaires. Les trois stages lors desquels les étudiants ont la responsabilité complète d'une classe représentent les moments privilégiés de l'intégration des savoirs élaborés tout au long du parcours de formation. Ces stages poursuivent deux finalités : approfondir les connaissances en situation dans l'articulation des dimensions didactiques et transversales, et mobiliser ces connaissances dans des actions pertinentes.

Les traces élaborées dans le cadre du *séminaire* concernent les productions individuelles demandées au cours de l'année, des présentations en groupe, ainsi que des notes issues des échanges et des tables rondes avec des intervenants externes, des professionnels de l'enseignement pour la plupart. L'année de notre recherche, quatre textes individuels étaient demandés dans le SARP. Le premier texte, écrit en début d'année, fait suite à une activité d'auto-évaluation de chaque étudiant à propos du référentiel de compétences de la formation. Chaque étudiant devait répondre à la question suivante : *Quel enseignant-e suis-je en train de devenir ?* Cette question étant déclinée en plusieurs questions spécifiques.

En lien avec le premier stage de l'année académique, le texte suivant consiste en un « micro-récit » d'expérience (Vanhulle, 2014) élaboré à partir d'une situation questionnant qui dépasse la simple anecdote et qui contient une intrigue (Ricoeur, 2003). Ce récit implique un cadre, des protagonistes, des événements, un début et une transformation. Le contexte social, spatial et temporel doit être défini, et la situation décrite doit apparaître comme représentative d'invariants qui définissent des « familles de situations ». Dans les consignes données aux étudiants, il est précisé qu'une analyse doit succéder au récit de la situation dans laquelle des savoirs professionnels doivent être mobilisés.

Le troisième texte est rédigé à l'issue du stage suivant et permet un retour sur un aspect vécu lors de celui-ci. La réflexion personnelle demandée vise une mise à distance et une analyse à l'aide d'outils théoriques et de la pratique. Les situations relatées interpellent, questionnent, créent des insatisfactions, comportent des problèmes à résoudre ou des phénomènes à modifier. Elles incitent à s'engager dans une démarche réflexive car elles comportent un écart entre le travail prescrit ou anticipé d'une part, et le travail réel ou vécu d'autre part. En en faisant un sujet de réflexion, les formateurs postulent que cet écart peut devenir un objet de connaissance du métier.

Enfin, le quatrième et dernier texte individuel constitue un bilan des apprentissages en fin de formation et une projection dans l'entrée dans la profession. La consigne est formulée ainsi : *Sur la base de mes stages en responsabilité, du travail effectué dans le SARP et plus généralement de ma formation, en quoi puis-je me considérer comme un enseignant, certes débutant, de l'école primaire ?* Pour les étudiants, c'est l'occasion de se pencher à nouveau sur les textes précédents et notamment sur l'auto-évaluation effectuée en début d'année, afin de constater le cheminement et la progression réalisés lors des deux derniers semestres de la formation initiale.

Les démarches d'écriture réflexive utilisées dans le dispositif visent notamment l'objectivation des savoirs issus des situations professionnelles (Vanhulle, 2014). Le développement professionnel des futurs enseignants s'effectue par des boucles successives constituées de différents moments qui s'incrémentent à chaque passage (Michaud, 2012). Chaque boucle s'effectue dans une progression constituée du stage, de l'observation réflexive, de la conceptualisation des deux moments précédents par une prise de distance et, enfin, de la mobilisation de ce qui a été appris dans une nouvelle expérience située.

Les visées et le fonctionnement du ePortfolio sont présentés au début de l'année académique dans chacun des cinq groupes de SARP. Les formateurs en rappellent ensuite les consignes et les échéances à plusieurs reprises durant l'année. Les contenus des textes ne sont pas évalués de façon certificative, mais des feedbacks formatifs sont proposés de façon orale dans les séminaires : par les formateurs sur l'ensemble des écrits du groupe et par d'autres étudiants du même sous-groupe thématique. Ces feedbacks prennent en compte le cheminement effectué tout au long de l'année et identifient la progression de

chacun à l'aide d'outils et de traces différenciées insérés dans le ePortfolio ainsi que d'activités collectives. La note attribuée au SARP est établie à l'issue d'une présentation en sous-groupe en fin d'année académique, découlant du travail effectué dans le séminaire à partir des textes réflexifs.

## 5. Méthodologie de recherche

Le questionnaire en ligne a été envoyé aux 95 étudiants du séminaire qui avaient utilisé le ePortfolio durant toute l'année académique. Sur l'ensemble de cette population, 49 questionnaires ont été entièrement complétés, soit 52 % de réponses. En complément, des entretiens semi-structurés d'une heure environ ont été menés avec deux étudiants par groupe de SARP, soit au total dix étudiants volontaires. Par ailleurs, nous nous sommes aussi entretenu avec deux formatrices (appelées ci-dessous Adèle et Sandra), dont une formatrice ayant participé à la conception du ePortfolio.

Les étudiants et les formatrices ont complété un consentement de participation garantissant l'anonymisation des données et autorisant l'utilisation de ces dernières à des fins scientifiques.

Si l'on considère toutes les réponses aux questions fermées, il apparaît que, pour 82 % de ces questions, une majorité de plus de 60 % (le plus souvent bien plus importante d'ailleurs, autour de 75 %) se dégage si l'on regroupe les 4 catégories (pas du tout, pas, d'accord, tout à fait d'accord) en deux catégories (d'accord *vs* pas d'accord). Cela signifie que les réponses des étudiants ont globalement été « tranchées », en faveur de réponses soit positives, soit négatives.

Nous avons choisi par ailleurs d'effectuer une analyse sur l'ensemble des réponses, sans distinguer les résultats en fonction des cinq groupes du séminaire (SARP) concerné. Cette option est justifiée par le peu de réponses obtenues dans certains groupes de séminaires. Par ailleurs, il n'y avait pas une volonté de mettre en évidence des différences, inévitables, entre les fonctionnements des 5 séminaires.

Les contenus des questions ouvertes et les données issues des entretiens avec les étudiants et les formatrices ont été traités de manière qualitative et analysés en fonction des axes de questionnement de notre recherche (voir texte introductif).

## 6. Présentation et analyse des résultats

### 6.1. *Ce que disent les deux formatrices*

Avant de découvrir et d'analyser les réponses des étudiants, il nous semble important de revenir sur les visées et les usages du ePortfolio ainsi que sur le dispositif mis en place, en prenant connaissance de ce qu'en ont dit les deux formatrices lors des entretiens menés avec elles. Toutes deux ont insisté sur l'usage formatif de l'outil et l'importance des feedbacks dans cette perspective, notamment à propos des traces relatives aux stages et des écrits réflexifs, récurrents dans cette formation. Elles relèvent généralement un haut niveau de problématisation et de théorisation, résultant d'une attente récurrente à ce propos dans les travaux académiques de la formation. Les deux formatrices soulignent l'importance d'intégrer cet outil dans une dernière année de formation initiale qui devient

progressivement une transition -voire une bascule- lors de laquelle les problématiques traitées sont essentiellement professionnelles.

Adèle insiste sur le pouvoir intégrateur du portfolio, « qui doit permettre aux étudiants un dialogue problématisant à l'aide des savoirs abordés en formation et la mobilisation de ceux-ci à bon escient pour soutenir leurs analyses, ce qu'ils ont parfois de la peine à faire d'ailleurs ». Selon elle, les étudiants ont beaucoup de difficulté à « revenir sur leur parcours de formation », un outil étant dès lors nécessaire pour à la fois les aider à mieux exploiter les différents apports et les soutenir dans les régulations. Adèle est persuadée que le ePortfolio permet aussi de mieux comprendre les logiques curriculaires de la formation, qui ne sont pas toujours explicites, ainsi que les rôles respectifs des formateurs, qui interviennent ponctuellement dans celle-ci sans connaître l'ensemble des contenus qui y sont abordés. Selon elle, cet outil aurait aussi l'avantage d'« organiser une vision de la formation », de rendre visibles une progression de l'enseignement et, de façon questionnante, des points critiques à réguler. Dans une généralisation de l'usage à toute la formation, le ePortfolio soutiendrait de façon plus formalisée le suivi des étudiants, avec une possibilité de mentorat individualisé assuré par les formateurs.

Sandra relève, quant à elle, l'importance du langage écrit et des interactions dans la construction du soi professionnel, tous deux caractérisant les démarches inhérentes à l'usage du ePortfolio. Le langage « favorise le développement professionnel du soi pour soi, et participe à l'espace privé de l'étudiant, alors que les interactions avec les pairs et les formateurs fondent le soi pour autrui ». Ce travail ne peut se réaliser, selon elle, que s'il n'y a pas d'enjeu certificatif lié au contenu des textes, notamment sur les dimensions personnelles. Par ailleurs, elle est persuadée que la réussite du travail mené avec les étudiants tient en partie au fait que « les formateurs lisent leurs textes écrits et qu'ils donnent régulièrement des feedbacks afin de favoriser une régulation chez l'apprenant et une adaptation des contenus et des activités du séminaire ». La version numérique du portfolio, qu'elle a utilisé essentiellement dans une version papier traditionnelle, est pour elle une innovation importante. Le support en devient plus souple, le classement moins problématique. Les étudiants y gagnent ainsi en rapidité et en efficacité, les liens entre les documents étant plus faciles. Par ailleurs, elle apprécie le fait qu'ils n'aient « pas besoin d'apporter un classeur à chaque séminaire ! ». Dans une perspective proactive, elle verrait une certaine cohérence à associer les formateurs de terrain (qui suivent les étudiants lors des stages) à l'utilisation du ePortfolio. Cet outil participerait ainsi à créer une culture commune dans le cadre de la formation initiale et continue.

Sandra fait part en outre dans l'entretien de ses craintes à propos des destinataires du portfolio. Si son utilisation en formation initiale semble claire, inscrite dans un espace protégé puisque seul l'étudiant a accès à son propre ePortfolio, elle peut devenir problématique lorsqu'elle répond à une visée d'employabilité. En effet, des documents et des démarches inhérents au processus de formation peuvent être utilisés lors de la postulation pour un emploi, à la demande de l'employeur ou sur résolution de l'étudiant, et être ainsi mal interprétés. Enfin, cette formatrice témoigne de son ambition de mettre en place un suivi du ePortfolio plus dense et continu. Pour elle, « il faudrait que les formateurs universitaires puissent offrir des feedbacks écrits plus fréquemment pendant l'année, et non seulement sur les textes. Chaque étudiant pourrait y réagir, dans une modalité à définir. Cela permettrait notamment d'adapter la suite du séminaire ».

À propos des formateurs intervenant dans le SARP, les deux formatrices relèvent, pour une majorité d'entre eux, un rapport difficile aux technologies de l'information et de la communication, et certaines résistances dans l'usage des outils numériques. Elles estiment par ailleurs que, sur ce plan, les formateurs sont globalement moins compétents que les étudiants.

## 6.2. *Ce que disent les étudiants*

En analysant les réponses des étudiants au questionnaire, il apparaît en premier lieu que les buts visés par le ePortfolio dans cette dernière année de formation ne sont pas clairs pour trois étudiants sur quatre (76 %), ce qui les empêche d'en identifier des bénéfiques. Pourtant, lors des entretiens, les étudiants ont souvent mentionné les visées annoncées dans les descriptifs du séminaire et oralement par les formateurs en début d'année. Dominique a, par exemple, retenu surtout un objectif de « partage des expériences de stages et d'une prise de distance » ainsi qu'un « fil conducteur de cette année concernant notre progression ». Gislaine relève que « l'écriture et la relecture des textes a permis de constater une progression dans la réflexion, une précision dans les compétences encore à développer ». Pour Héloïse, il s'agit de « laisser des traces qui rendent compte de notre évolution pendant l'année, en fonction des différents contextes et d'avoir une réflexion sur où on en est ». William a, quant à lui, essentiellement retenu le travail réflexif mené en début d'année à propos du référentiel de compétences de la formation, regrettant que « finalement on ne savait pas trop où on allait et quel usage exact on allait en faire ». Tessa avoue qu'elle n'a « pas compris pourquoi on demandait de déposer des documents dans le portfolio parce que pour garder des traces, on les garde de toute façon ; ça faisait beaucoup de démarches, techniques, pour pouvoir voir sa progression ».

La quasi-totalité des étudiants ne pense majoritairement pas que cet outil ait favorisé l'intégration des savoirs théoriques et pratiques (92 %) et l'obtention d'un meilleur résultat académique (90 %). De nombreux étudiants aussi estiment que le ePortfolio ne représente pas une aide pour développer des compétences professionnelles (69 %), qu'il ne permet pas d'effectuer des liens entre la théorie et la pratique (67 %) et qu'il n'a pas permis spécifiquement de développer les compétences nécessaires à la réussite du séminaire (84 %). Comme le souligne cependant Sandra, une des deux formatrices interrogées, le ePortfolio de la FEP n'est pas un portfolio de compétences car celles-ci n'y sont pas évaluées en tant que telles, bien qu'une partie du travail réflexif ait été menée à propos de la progression vers la maîtrise de celles-ci.

Les étudiants affirment cependant, toujours de façon majoritaire (67 %), que cet outil leur permet de réfléchir à leur progression dans les apprentissages grâce aux traces significatives qui y sont déposées. Une majorité d'étudiants pense par ailleurs qu'il est plus utile aux formateurs qu'aux étudiants (61 %) et aurait préféré des façons plus traditionnelles de formation et d'évaluation (54 %). Il est utile de rappeler ici que l'évaluation certificative du séminaire ne porte pas sur les *contenus* du ePortfolio, mais essentiellement sur la présence des documents attendus, une participation active aux séminaires et une présentation orale en sous-groupe. Sabrina souligne à ce propos que ses formatrices ont précisé que « le ePortfolio n'est pas obligatoire, si ça convient vous le faites et si ça ne vous convient pas, vous ne l'utilisez pas ». L'utilisation d'un outil numérique, dans le groupe concerné, n'était donc pas prescrite. Un outil plus « classique » réunissant les documents, par exemple un classeur ou un dossier, était toléré.



De manière similaire, les réponses des étudiants au questionnaire indiquent un manque d'utilité perçue du ePortfolio pendant la dernière année de formation initiale (70 %). Sabrina indique dans l'entretien qu'elle ne l'a pas vraiment utilisé car « il est venu très tard dans la formation et moi j'avais développé d'autres techniques pour ranger mes documents, les retrouver facilement et je n'avais pas forcément besoin de cet outil ». Ainsi, le temps qui y a été consacré en séminaire a semblé insuffisant pour certains (55 %). Cet outil ne les a pas aidés à s'autoévaluer (71 %) et il n'a pas été facile de choisir les pièces à y insérer ni d'établir des liens entre ses différentes parties et le contenu du séminaire (71 %). Les étudiants se sont sentis majoritairement libres dans l'utilisation du portfolio (69 %), bien qu'ils soient nombreux aussi à penser l'avoir réalisé en fonction des attentes des formateurs (65 %).

Lorsqu'ils sont amenés, dans le questionnaire, à citer les principaux apports de cet outil, les étudiants relèvent avant tout la centralisation d'informations, le partage de documents, le soutien d'une réflexion sur la pratique et la progression. Dans les entretiens, il apparaît qu'Héloïse a apprécié « une démarche qui permettait une certaine autonomie, un travail à distance et sans contrainte de devoir courir déposer le document papier pour qu'il soit rendu dans les délais ». Pour Joy, le principal apport a été « la présence d'un outil qui centralise tous les documents et dont on a accès depuis n'importe où ». Par contre, Sabrina convient que, si elle n'a « pas bien compris tous les buts et l'utilité », elle a retenu qu'elle pourrait « regrouper tous les documents au même endroit, les retrouver facilement et y revenir ». Enfin, Tessa a apprécié le fait que le portfolio « était un espace personnel et que personne n'y avait accès sauf l'étudiant lui-même ». Les apports évoqués convergent avec plusieurs avantages du portfolio numérique retenus par Karsenti et ses collègues (2014).

En continuité avec les constats effectués précédemment dans les réponses au questionnaire, les étudiants estiment avoir rencontré des difficultés dans la réalisation du ePortfolio (73 %), celles-ci étant notamment dues, selon certains témoignages dans les entretiens, au manque de compréhension des consignes et à un manque de compétences pour le compléter. Plusieurs étudiants ont affirmé n'avoir découvert les apports de cet outil qu'en fin d'année, lors de l'écriture du dernier texte individuel en forme de bilan de formation. En se penchant sur les différentes traces insérées tout au long de l'année académique, relatives notamment aux trois stages, ils ont identifié une progression à propos des compétences définies dans le référentiel de formation et leur niveau de maîtrise de celles-ci à la veille de l'entrée dans la profession. Certains ont regretté ainsi que cet outil n'ait pas été introduit au début de la formation ou, du moins, en amont de la dernière année. Goa a, par exemple, relevé la richesse de cet outil et de son usage, mais regretté les contraintes liées aux contenus des textes, trop restrictives « alors qu'on aurait pu écrire des pages et des pages sur notre pratique, dans une sorte de journal de réflexion plus libre ». Pour elle, une utilisation plus précoce dans la formation aurait donné indéniablement plus de sens à la démarche et permis un constat plus « marquant » de la progression effectuée.

Si l'accompagnement du ePortfolio par les formateurs a été jugé insuffisant par trois étudiants sur quatre (76 %), ils n'ont en général pas demandé d'aide à ces mêmes formateurs (86 %) préférant parfois celle des pairs (41 %), notamment en ce qui concerne les aspects technologiques. Tessa témoigne qu'elle a « trouvé l'accès vraiment compliqué et que la plateforme s'ajoutait aux nombreuses structures technologiques qu'il y avait déjà dans la formation ». Les liens à disposition sur la plateforme de travail du séminaire n'ont semble-t-il pas été exploités, à l'image de William qui affirme « y avoir vu des choses intéressantes mais comme ce n'était pas obligatoire ni contrôlé, c'est resté peu utilisé (...)

on a respecté ce qu'on devait faire absolument mais c'est tout». Tessa ajoute que « l'important c'était de déposer nos textes sur la plateforme du cours, c'est ça qui était évalué ». De façon complémentaire, certains étudiants ont regretté dans les entretiens que le ePortfolio n'ait pas été suffisamment mobilisé par les formateurs durant l'année. En tant que formateur du SARP, nous avons proposé des activités liées à la construction et l'organisation du ePortfolio. Nous formulons ainsi l'hypothèse d'une variation importante entre les groupes sur ce plan, comme le confirme William, qui regrette « le peu de retours pendant l'année sur notre évolution et sur ce qu'on a posté dans notre portfolio ; on a fait ça de manière orale, mais pas de façon systématique sur les écrits ». Un écart apparaît néanmoins entre la perception des deux formatrices interviewées et celle de cet étudiant. Adèle souligne qu'« il n'y a pas eu un contexte d'utilisation qui a été mis en place pour nous inviter à effectuer des démarches, à lire des informations, à commenter les documents des autres, comme c'est le cas d'ailleurs dans d'autres modules ». Joy, elle, aurait apprécié qu'il y ait « plus de contrôle concernant l'usage du ePortfolio », ce qui l'aurait obligée à plus s'investir. La liberté laissée et le peu de rappels de certains formateurs durant l'année semblent ainsi avoir joué en défaveur de l'efficacité de l'outil.

Selon les visées affirmées du SARP, certaines productions individuelles présentes dans le ePortfolio devraient être réinvesties dans des démarches collectives par des interactions sociales structurées (Deum & Vanhulle, 2008), favorisant ainsi le développement de chacun tout en soutenant une réflexion commune et une régulation des pratiques. Plus de deux étudiants sur trois (69 %) estiment que le ePortfolio n'a cependant pas suscité de discussions entre les participants du séminaire. Il est raisonnable de penser ici que la réponse des étudiants concerne le recours à *l'ensemble* des traces du ePortfolio et non l'utilisation d'une seule trace, comme le micro-récit ou un texte réflexif. En effet, la planification commune des contenus des séminaires, élaborée en début d'année académique par les formateurs, et les échanges réguliers entre ces derniers permettent d'affirmer que des activités interactives exploitant les traces des ePortfolios se sont effectivement déroulées dans chaque groupe. À propos de l'usage collectif des textes, William regrette, par exemple, que « l'on n'ait pas tous eu accès aux textes des camarades du groupe afin d'en dégager nous-mêmes les thématiques ». Tessa n'a identifié qu'une seule démarche interactive, thématique, à partir d'un texte, qui a débouché sur une présentation en groupe lors de la séance conclusive du séminaire. Dans le groupe de Goa, les activités interactives menées à partir des textes écrits par les participants -distribués à tous- ont provoqué des réactions désapprouvées liées à la socialisation de certaines difficultés rencontrées en stage. Selon elle, les discussions sont cependant restées assez superficielles en général, « peu portées sur l'argumentation, la réflexion alors qu'on partage finalement tous les mêmes problématiques ».

Les démarches d'écriture réflexive sont caractéristiques de la formation en alternance des enseignants. Elles s'inscrivent dans le courant du « praticien réflexif » (Schön, 1994) et visent notamment l'objectivation des savoirs issus des situations professionnelles (Vanhulle, 2004). Les étudiants affirment en majorité avoir apprécié ces démarches, réunies dans le ePortfolio de la FEP, et ne pas avoir eu de difficulté à dévoiler des aspects personnels. Sabrina souligne « l'importance de réfléchir pour savoir comment ça s'est passé pendant le stage, pour ne pas rester seulement dans les ressentis ». Elle ajoute que « chaque fois on se demande pourquoi on nous demande d'écrire un texte, mais après on se dit que finalement c'était utile ». Pour Goa, la relecture des textes consécutifs aux stages lui a permis de constater une réelle progression dans la réflexion menée à propos des problématiques abordées, avec des conséquences évidentes sur sa pratique d'enseignement. Cette démarche

réflexive lui a, en outre, permis d'identifier de façon plus précise les dimensions encore à consolider à la veille de l'entrée dans la profession.

Cependant, la réflexivité favorisée par la démarche d'écriture ne débouche pas toujours sur l'acquisition de compétences, comme l'a montré Michaud (2012). Béatrice souligne à ce sujet que « c'est un moyen de prendre du recul, de ne pas rester dans l'émotionnel (...), ça permet de faire des retours en arrière. Mais est-ce que ça le garantit ? Je ne suis pas sûre ».

## 7. Conclusion

Si, lors des entretiens, les étudiants ont regretté l'usage aussi tardif du ePortfolio dans la formation, ils ont aussi relevé l'intérêt de cette démarche pour un usage personnel en tant qu'enseignant. Certains étudiants ont ainsi mobilisé des textes ou des documents antérieurs à la dernière année de formation afin d'écrire leur dernier texte en forme de bilan et en même temps de projection vers l'entrée dans la profession. Joy, par exemple, a relu certains textes plus anciens dont celui produit lors du premier module de la formation. Cette temporalité plus longue lui a permis de mieux identifier une progression dans son développement professionnel. Elle voit dès lors « beaucoup de sens à mettre en place un portfolio dès le début (de la formation), qui contient des traces qui ont du sens ».

Ces constats convergent avec les propositions qui soutiennent une perspective plus continuée de la formation des enseignants (Lacourse, 2008 ; Tessaro, 2015), dépassant la rupture actuelle entre formation initiale et continue et entre les référentiels de formation et de l'entrée dans le métier. Car, si la première ne permet pas de développer toutes les compétences professionnelles, elle joue cependant un rôle significatif dans l'amorce d'une construction professionnelle (Beckers, 2010).

D'une façon générale, si les réponses au questionnaire mettent en évidence que les intentions pédagogiques ayant contribué à la mise en place d'un ePortfolio en dernière année de formation n'ont globalement pas été perçues positivement par les étudiants, les entretiens permettent de moduler cette tendance en apportant des informations contextuelles et personnelles particulièrement intéressantes. La posture des formateurs à l'égard de cet outil doit assurément être questionnée s'il vise à soutenir une recherche de sens et inciter à un apprentissage en profondeur (Nijhuis, Segers & Gijssels, 2008), car celui-ci est en effet fortement influencé par les perceptions de l'environnement d'apprentissage qu'ont les étudiants, notamment la qualité de l'accompagnement et la clarté des objectifs et des attentes.

Nous pensons que la modification des pratiques des futurs enseignants résultera notamment d'une clarification de l'usage et d'une conviction affirmée qu'un tel outil contribue à la construction de leur identité professionnelle et personnelle. Ainsi, les étudiants pourront-ils, peut-être, percevoir le ePortfolio comme une aide significative à cette construction.

## 8. Références

- Beckers, J. (2010). Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 147-159). Bruxelles : De Boeck.
- Bourban Luy A. (2013). *Conception d'un ePortfolio pour la formation professionnelle du secondaire I et II de la HEP VS*. Travail de fin d'étude, HEP Valais.
- Deum, M., & Vanhulle, S. (2008). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, 116.
- Hand, R., Bell, T. W. & Kent, D. (2012). *Mahara ePortfolios Beginner's Guide. Create your own ePortfolio and communities of interest within an educational or professional organization*. Birmingham: Packt Publishing.
- Godwin-Jones, R. (2008). Emerging technologies. Web-writing 2.0: Enabling, documenting and assessing writing online. *Language Learning and Technology*, 12(2), 7-13.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. & Collin, S. (2014). The ePortfolio as support for the professional development of preservice teachers: A theoretical and practical view. *International Journal of Computers & Technology*, 12(5), 3486-3495.
- Lacourse. F. (2008). Un pont entre la formation initiale et la formation continue : le cyberfolio de compétences professionnelles. *Vie pédagogique*, 147, 56-59.
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Education et francophonie*, 42(1), 80-94.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9-38.
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2008). The extent of variability of learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18, 121-134.
- Perréard Vité. A., & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux, & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 121-142). Bruxelles : De Boeck (collection Raisons éducatives).
- Schön, D. (1993). *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Tessaro, W. (2015). Formation permanente des enseignants à l'évaluation des apprentissages : une continuité à construire. In P.-F. Coen & L. Bélaïr (Eds.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 55-71). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Forumlecture*, 1.
- Vanhulle, S. (2011). *Introduction à l'analyse et régulation des pratiques professionnelles*. Document non publié. Université de Genève.
- Vanhulle, S. (2009). Un "genre réflexif" pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 201-215). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-29.