

LE E-PORTFOLIO COMME ESPACE D'ACCOMPAGNEMENT ET D'INTEGRATION DES APPRENTISSAGES DANS DES PROCESSUS DE FORMATION EN ALTERNANCE

*Jordi L. COIDURAS,
docteur en psychopédagogie et membre du laboratoire Competecs, Université de Lleida (E)*

*Xavier CARRERA,
docteur en psychopédagogie et membre du laboratoire Competecs, Université de Lleida (E)*

*Carmen M. JOVE,
docteure en psychopédagogie et membre du laboratoire Competecs, Université de Lleida (E)*

RESUME

Cet article analyse l'utilisation de l'e-Portfolio dans une expérience de formation en alternance. Nous prenons appui sur un ensemble d'appréciations formulées par des étudiants ayant utilisé des dispositifs institutionnels conçus pour leur formation.

Les participants sont des étudiants de deuxième année de la Formation d'enseignants de l'école maternelle de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Lleida (Catalogne - Espagne). Le dispositif repose sur trois caractéristiques : (1) la formation en alternance, qui est une option de formation, (2) la pratique réflexive, qui est une méta-compétence et (3) l'e-Portfolio, qui est un dispositif pédagogique. De l'expérience des étudiants, nous retiendrons quelques indices qui nous permettront de mieux comprendre leurs usages, mais aussi les possibilités et les obstacles qu'ils rencontrent dans une perspective qui vise à intégrer l'activité de formation à l'université et l'activité de formation en contexte professionnel.

MOTS-CLES

Formation en alternance / e-Portfolio / dispositifs d'accompagnement / enseignement supérieur

L'E-PORTFOLIO COMME DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DANS LA FORMATION EN ALTERNANCE : CADRE THEORIQUE

Shön (1983) affirmait que les connaissances pédagogiques utiles ne peuvent être assimilées de manière fonctionnelle que si elles sont apprises dans le cadre de contextes pratiques, à partir de la réflexion sur l'action associée à des cadres théoriques. On sait par exemple que chez les professionnels experts, la réflexion est une des clés fondamentales de leur expertise. S'agissant de futurs enseignants, la prise en considération de l'activité de réflexion dans les programmes de formation ainsi que la reconnaissance dans l'utilisation des dispositifs personnels d'observation, de conception, de révision et de confrontation semble essentiel pour développer une habitude et en faire une stratégie de formation et d'amélioration des pratiques.

Le mot réflexion a souvent été considéré comme un concept vague. Perrenoud, (2010), Correa Molina et *al.* (2010) sont enclins à le définir comme une méta-compétence¹ qui favoriserait et qui permettrait l'acquisition de compétences dans les différentes sphères de la vie du sujet, grâce à un processus fonctionnel développé sur la base de l'expérience professionnelle, sociale et personnelle.

La formation en alternance peut être considérée comme une option appropriée pour le développement de la méta-compétence réflexive. Elle permet d'établir une attitude de révision à partir de dynamiques analytiques sur l'action, dès le début de la formation des enseignants. Nous considérons avec Calderhead et Gates (1993) qu'un dispositif doit permettre le développement évolutif de l'observation, de l'évaluation, de la comparaison ainsi que des propositions d'amélioration. Il existe donc différents degrés de la compétence réflexive qui, pour se développer, demandent une période de temps significative.

Des études récentes sur l'utilisation de l'e-Portfolio (Albuquerque et Laranjeira, 2008 ; Barrett, 2011) constatent que son emploi augmente de manière significative les expériences de formation. Pour nous, l'incorporation du portfolio numérique dans un dispositif de formation enrichit la conception du dispositif d'écriture, de communication et d'accompagnement qui caractérise la formation en alternance des étudiants. Nous considérons qu'un dispositif peut être analysé comme la rencontre d'un "projet relatif à autrui et de l'utilisation de ce projet par autrui"

¹ Cela nous amène à concevoir la réflexion comme une compétence de "second niveau" (c'est-à-dire une compétence qui facilite le développement des autres compétences) plutôt que comme une compétence "ordinaire" (c'est-à-dire une compétence qui développe un lot d'actions délimitées qui lui est propre et par lequel elle se manifeste)" (Correa Molina et *al.*, 2010, p. 146).

(Leclercq, 2007, p. 96). L'application Web 2.0 que nous mettons en jeu favorise cette rencontre et plus précisément la représentation de l'expérience, l'écriture réflexive, la discussion et la conversation entre les utilisateurs (Shulman, 1998). Nous adoptons une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, nous mobilisons nos propres ressources et des ressources extérieures, de manière à favoriser la compréhension des situations professionnelles que les étudiants souhaitent expliquer. L'option d'un e-Portfolio ouvert de bas en haut - "bottom-up", favorise l'expression de l'individualité, par opposition à une orientation positiviste dans laquelle les étudiants essaieraient de s'adapter à des processus établis *a priori* en fonction de la conception pédagogique choisie (Paulson et Paulson, 1994).

CONTEXTE DE L'EXPERIENCE : CADRE DE L'ACTION PEDAGOGIQUE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE

Dans le cursus de formation des enseignants de la maternelle à la Faculté des Sciences de Education de l'Université de Lleida (UdL), les stages sont conçus comme une matière d'intégration qui permet faire le lien entre les apprentissages acquis dans les différentes matières et les apprentissages tacites qui sont acquis à l'école. Ils se développent progressivement au long de trois ans (Figure 1), à partir d'une approche de l'apprentissage en spirale. Ceci implique que lors du stage il y aura chaque année une révision et un élargissement des contenus et des compétences déjà travaillés, permettant une appropriation progressive et plus profonde de la profession.

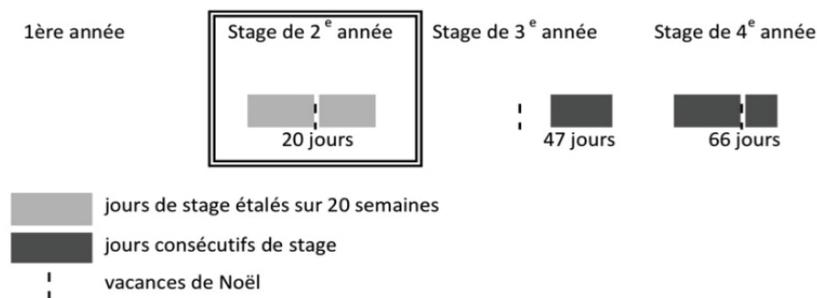


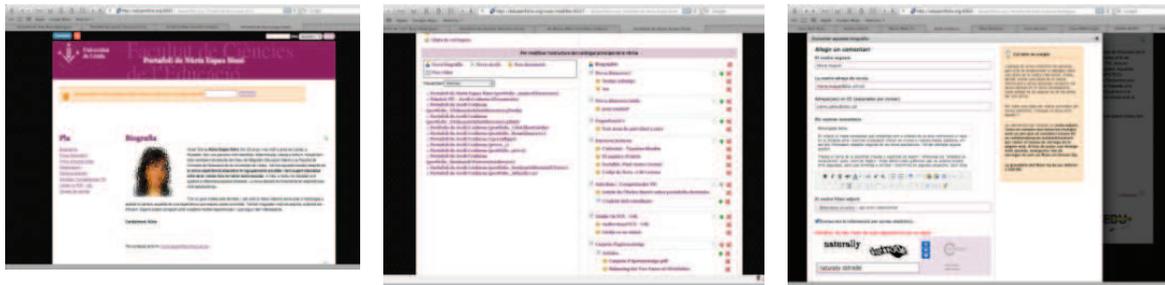
Figure 1.

Dans le cadre du nouveau programme d'études (2009) et pour la première édition du stage nous avons utilisé le Web 2.0² (Figure 2) de l'Université de Montréal. L'outil a été choisi parce qu'il permet une édition intuitive, les possibilités de placer des documents, des ressources pour communiquer et aussi par son potentiel

² www.eduportfolio.org

constructiviste. C'est-à-dire que grâce à l'utilisation de cet outil, le professeur peut fournir le soutien et les échafaudages nécessaires afin de promouvoir l'intégration des apprentissages réalisés dans les deux contextes: la Faculté d'éducation et l'école.

L'e-Portfolio est utilisé comme un dispositif médiateur d'apprentissage grâce auquel les étudiants exposent des informations et des réflexions sur leurs progrès et leurs acquisitions en utilisant différents documents. Cette médiation est rendue possible grâce à l'outil "commentaires" qui permet un dialogue "asynchrone" entre le tuteur et l'étudiant sur les productions que celui-ci a placées dans l'e-Portfolio. Dans leurs interventions, les tuteurs peuvent, entre autres, demander d'être plus précis, inciter à faire des liens entre le vécu et les connaissances théoriques, encourager des interprétations alternatives, demander de vérifier les hypothèses formulées, interroger sur les attitudes. Tous ces processus rendent possible un échafaudage qui facilite l'assimilation, l'intégration et l'adaptation - en définitive, la construction - des connaissances dans la structure cognitive de l'étudiant. Dans la section réservée au stage, les étudiants placent le journal, un résumé mensuel, le rapport final et l'auto-évaluation, ainsi que tous les documents qu'ils jugent pertinents pour rendre évidents leurs apprentissages en contexte professionnel.



Ecran de démarrage : index, image personnelle et biographie

Ecran d'édition de la structure et des contenus

Outil pour l'édition des commentaires

Figure 2.

En prenant en considération le fait que les étudiants n'ont pas participé à la conception initiale de l'e-Portfolio, nous analysons l'expérience avec les objectifs suivants :

- comprendre l'utilisation de l'e-Portfolio au long du stage, à partir des discours des étudiants, en tant qu'usagers de la conception pédagogique,
- extraire des conclusions permettant d'envisager des changements pour améliorer leur utilisation comme moyen de réflexion sur les pratiques, l'accompagnement et l'apprentissage dans la formation en alternance.

PROCESSUS METHODOLOGIQUE

Il s'agit d'une recherche exploratoire, avec des données qui proviennent d'entretiens avec des groupes d'étudiants à propos de l'utilisation de l'e-Portfolio et de l'accompagnement qu'ils ont reçu pendant le stage. Nous avons choisi une approche qualitative et interprétative qui nous permet de restituer une connaissance progressive de la réalité de manière à savoir comment les étudiants construisent cette réalité (*Grounded Theory* selon Glaser et Strauss, 1967). Nous leur donnons la parole et nous les accompagnons dans leurs explications et dans leurs argumentations. Le dialogue permanent entre l'observation de la réalité et sa conceptualisation (Wittorski, 1997) permet de développer des observations, des idées et des pistes différentes de celles qui auraient pu être obtenues avec des processus hypothético-déductifs. Nous avons interviewé neuf étudiants de deuxième année, sélectionnés parmi les 70 étudiants du groupe classe, selon deux critères :

- un degré significatif d'implication et d'engagement dans la formation, estimé à partir de leur évaluation et
- des preuves de bonnes pratiques dans l'utilisation des dispositifs numériques et dans l'exploitation des possibilités de l'outil.

Deux mois après l'utilisation de l'e-Portfolio, le stage étant terminé, nous avons réalisé deux entretiens consécutifs, afin de parvenir à un niveau de connaissance satisfaisant. Cela nous a permis d'accéder à des idées ancrées dans la structure cognitive et dans la mémoire à long terme de l'étudiant, grâce à un processus d'externalisation et de verbalisation orale des connaissances, comme les définit Talizina (1988) dans la théorie de l'activité.

Le premier entretien - d'une durée de 8 minutes, en moyenne - est non structuré. Il vise l'évocation libre de l'expérience personnelle dans l'utilisation de l'e-Portfolio, sans que l'intervieweur incorpore d'autres questions. Dans le deuxième entretien, de 12 minutes en moyenne, l'étudiant produit son discours en navigant dans les différentes sections de l'e-Portfolio. L'intervieweur lui demande d'expliquer la construction de son e-Portfolio et de la justifier. Dans le second entretien³, l'étudiant est en situation de s'auto-confronter aux données et aux traces qu'il a laissées. En revenant sur sa production, il fait un "retour réflexif" sur sa propre action.

³ Le premier entretien est enregistré en audio et le second en *screencast*, en utilisant l'application *Free Screen To Video* qui permet la capture vidéo et audio en temps réel.

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

A partir de l'analyse du contenu des entretiens A et B avec les neuf étudiants, nous faisons un premier codage, avec un regroupement postérieur en 6 catégories, en fonction de nos objectifs de recherche : (1) la structure, (2) le contenu, (3) les typologies des documents, (4) la construction de l'e-Portfolio, (5) la communication et l'interaction, et (6) les appréciations. Dans l'exposition des informations obtenues, nous ferons parfois une différence en fonction de l'origine de l'entretien, entretien A ou entretien B.

En ce qui concerne la structure (1) de l'e-Portfolio prescrit par la Faculté, les étudiants expriment leur capacité à le développer, en créant par exemple de nouvelles sections pour placer les productions considérées importantes lors de la présentation de leurs parcours de formation. Cette structure, semi-ouverte et flexible (Barrett, 2011), permet de développer un e-Portfolio original, selon les besoins d'expression et de représentation de l'apprentissage individuel.

"L'outil permet l'organisation personnelle des dossiers et des sections, en ajoutant les éléments complémentaires que chacun puisse considérer nécessaires à la structure proposée".

C'est principalement dans le second entretien que nous trouvons un plus grand nombre de références à l'architecture de l'e-Portfolio. Les étudiants constatent les possibilités d'une organisation hiérarchique. Des zones rassemblent les différentes productions - verbales et non verbales - l'organisation va au-delà du "territoire" personnel, et dans les narrations on relève l'existence de liens vers d'autres sites Internet. Avec ces liens hypertextuels vers des "textes" externes, l'étudiant prend appui sur des discours d'autrui pour maintenir sa position. Il adhère à des idées, il les nuance, il montre son désaccord. En règle générale, les synthèses hebdomadaires, mensuelles et le rapport final configurent la structure de base de l'e-Portfolio. Ce sont des médiateurs adéquats pour analyser la réalité d'une pratique qui vise l'immersion socioprofessionnelle dans le métier d'enseignant.

Bien qu'il y ait des thématiques communes, le contenu (2) élaboré par les étudiants dans leur e-Portfolio témoigne de traitements, d'approches et d'expressions différentes. En général, le journal inventaire-descriptif - "écrire pour laisser des traces" (Leclercq, 2007, p. 103) - se transforme en journal compréhensif avec une écriture explicative qui cherche à démontrer une certaine compréhension du vécu. Il s'agit alors d'"écrire pour comprendre" (Leclercq, 2007, p. 103) en ayant recours à des cadres théoriques, et ce à la demande des tuteurs de l'école et de l'université :

"Au fur et à mesure que nous avançons dans les stages, les contenus s'enrichissent avec des références à des auteurs pour expliquer ce qui se passe dans la salle de classe ... les sources des références sur les contenus travaillés à la faculté sont les notes de cours, des documents de la bibliothèque et la Toile [...] à chaque entrée dans le journal, il y avait une spécification sur la bibliographie et quand il y avait des images, le nom de l'auteur était cité".

Les étudiants font allusion à l'importance du suivi et du *feedback* réalisés par leurs tuteurs. Ceci leur permet de progresser dans l'analyse, de structurer leur discours écrit, d'argumenter et d'utiliser des sources.

Dans le premier entretien, le journal-inventaire a une plus grande présence que le journal compréhensif. Par contre, ce dernier est surtout commenté dans le deuxième entretien. Les étudiants ont exprimé une certaine lassitude dans la présentation d'inventaires d'activités (ancrage dans la réalité immédiate et dans ce qui est anecdotique). Ils manifestent leur difficulté à adopter une écriture analytique et interprétative dans le développement de sujets spécifiques⁴. Il faut aussi convenir que c'est pour eux une première expérience de récits personnels sur la réalité professionnelle, construits à partir de l'interprétation de cadres théoriques. Il est probable que l'écriture d'analyse et de réflexion nécessite un long processus d'apprentissage dans lequel les étudiants commencent une initiation. Dans différentes productions, nous trouvons la validation de leur choix professionnel, les objectifs et les progrès réalisés dans l'acquisition des compétences pédagogiques. L'incorporation d'une biographie personnelle écrite et audiovisuelle, continuellement en révision, est pour les étudiants une ressource précieuse qui présente le défi de la construction d'une image professionnelle qui témoigne de la manière dont ils veulent être perçus et de leur souhait d'amélioration.

Dans la plupart des cas, les synthèses mensuelles et la synthèse finale apparaissent comme des textes élaborés à partir de productions précédentes. Elles ont des caractéristiques plus abstraites et elles sont soumises à des influences théoriques plus grandes, ce qui permet d'obtenir une vision d'ensemble et un bilan d'apprentissage. Dans la construction du discours, un autre facteur de variabilité réside dans les langages utilisés qui sont favorisés par l'e-Portfolio. Nous nous référons à des typologies de documents (3) et à de nouvelles pratiques langagières (Lankshear et Knobel, 2006).

⁴ Ils évoquent, entre autres, des questions telles que : les premiers moments dans la classe de maternelle ; la gestion de la classe ; les travaux sur les rituels à la maternelle ; la planification didactique : la chanson et le conte tant que ressources pour le développement du langage et d'autres contenus ; la quantité d'aide pédagogique apportée ; la motivation ; les compétences des enseignants ; les styles d'enseignement ; l'environnement scolaire ; l'idéologie éducative ; les projets d'innovation, ...

Alors que dans le rapport de stage traditionnel⁵ il y a une suprématie de la langue écrite, l'e-Portfolio permet l'incorporation de documents numériques produits avec d'autres langages : images, graphiques, cartes, animations, vidéos, présentations multimédias, fichiers audio (Figure 3). Il faut aussi noter un inventaire de liens vers d'autres productions ou vers d'autres ressources de la Toile. L'e-Portfolio ouvre également la porte à l'interactivité, il rompt avec le format classique de la communication unidirectionnelle et il devient un outil disponible pour le tuteur ou les visiteurs qui peuvent ajouter des commentaires et des documents.

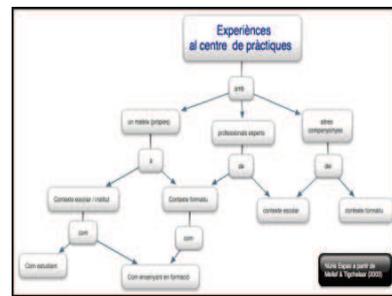
Ceci dit et bien que les possibilités soient nombreuses, l'analyse montre que les productions écrites sont toujours prédominantes. Dans certains cas, elles sont enrichies avec des images représentatives de l'activité scolaire et dans d'autres cas avec des représentations graphiques qui résument les activités réalisées ou les rapports entre la théorie et la pratique. L'étudiante E4 illustre son point de vue sur le travail des rituels à l'école maternelle avec une vidéo de 20 secondes. Elle nous montre un enfant de moins de 3 ans mettant une veste, situation inspirée d'une proposition de M. Montessori. Dans ce cas précis, la vidéo permet la présentation directe des faits avant de passer à la question de l'information situationnelle et de l'analyse à réaliser. Dans l'utilisation de l'e-Portfolio, la narration audiovisuelle permet d'interroger le contexte, d'exprimer des sentiments, de partager l'histoire, d'être créatif, d'être inclusif, de se joindre à l'environnement en gardant des traces des moments significatifs.



Production écrite d'une élève de 5 ans



Vidéo sur la narration d'un conte par une enseignante en formation



Carte conceptuelle adaptée

Figure 3.

De toute évidence, l'e-Portfolio permet l'expression de langages différents qui sont habituellement utilisés par une grande partie des étudiants dans des contextes non

⁵ Il s'agit du document écrit livré par les étudiants à la fin du stage, dans le plan d'études précédent.

formels, en particulier dans les réseaux sociaux. L'importance ne réside pas dans l'incorporation de la vidéo ou de documents ayant des liens vers des ressources Internet, mais dans les changements opérés grâce à l'outil. Ces changements portent sur les contenus et sur la façon d'apprendre : "[...] les formes, à partir desquelles quelque chose est représentée, façonnent autant ce qui doit être appris - c'est-à-dire le curriculum, que la manière avec laquelle cela doit être appris" (Jewitt, 2008, p. 41). Les possibilités multi langages de l'e-Portfolio nous invitent à parler de nouvelles écritures dans l'expression d'une expérience professionnelle de formation en alternance.

Le deuxième entretien nous permet de distinguer deux étapes dans la construction de l'e-Portfolio (4) personnel : (a) la rédaction des documents et (b) l'organisation du matériel d'une manière cohérente.

"(Une partie du) ... temps occupé dans le portfolio correspond à la rédaction ou à la préparation des documents (édition de documents), le temps passé à les placer dans le portfolio correspond à un deuxième moment d'organisation et de composition..."

Dans la production d'une histoire vraisemblable et logiquement acceptable sur l'expérience vécue, le processus d'édition motive la recherche, la révision, la reprise des textes et des processus métacognitifs. Dans le processus d'élaboration, les étudiants interrogés ont expliqué les différentes procédures qu'ils ont incorporées. Dans tous les cas, il y a la collecte des données et des informations significatives et pertinentes, ce qui développe et met en jeu la compétence informationnelle.

"D'abord j'écrivais d'une manière descriptive (en énumérant) les différents points, tout ce que j'avais observé en rapport avec ce que je savais. Après, je révisais mon matériel (par exemple) sur les rituels et je me demandais : qu'ai-je appris que je ne connaissais pas ? Et à partir de là, je cherchais des auteurs pour analyser ce que j'avais observé dans la classe. (Je faisais) comme ça avec toutes les activités."

Si nous considérons l'écriture dans un sens large, comme nous l'avons proposé ci-dessus, nous devons comprendre la construction de l'e-Portfolio comme l'émergence d'un nouveau genre et de nouvelles procédures. Divers langages et divers documents s'articulent dans une structure non linéaire pour (dé)montrer l'existence d'apprentissage et de développement professionnel. Nous croyons qu'il y a de nouveaux enjeux, non seulement dans la connaissance des différentes syntaxes, mais aussi dans l'articulation de la représentation des connaissances.

Les applications pour la communication et pour l'interaction (5) sont à l'origine de la médiation et du potentiel constructiviste de l'e-Portfolio comme médiateur d'apprentissage. A cet égard, les contributions des autres étudiants, des universitaires et des professionnels qui accompagnent le processus participent à la construction d'un discours personnel. Le succès de l'e-Portfolio dépend en partie de cette interaction et il peut être considéré comme un facteur décisif dans l'apprentissage, à condition qu'il fournisse des échafaudages, qu'il permette des prises de conscience et qu'il favorise le progrès dans l'élaboration d'une théorie explicative personnelle, à partir de la réflexion sur l'action. Dans les entretiens, les étudiants expriment leurs attentes. Ils souhaitent recevoir des réponses, des éclaircissements, des accords ou des désaccords, des questions, ... des tuteurs sur l'interprétation qu'ils proposent de la pratique professionnelle. Ils attendent ces réponses parce qu'ils ont besoin d'apprécier la qualité de leurs productions et leur capacité à s'adapter aux consignes du plan pédagogique établi par l'Université. Lorsque ces réponses n'arrivent pas, ils montrent une certaine contrariété (entretien 1 et 2) à cause de l'insuffisance des contributions des tuteurs et de leur souhait d'être "vu " et "commenté " dans leurs productions uniques et personnelles.

"Je trouve intéressant que l'on puisse faire et que l'on fasse des interventions, de façon à ce que les autres puissent commenter ce que l'on a écrit et se manifester s'ils ne voient pas une question de la même manière que l'auteur " [...] "...quand je croyais que mon tuteur de la faculté ne disait rien depuis quelques jours, alors je trouvais son commentaire où elle me disait : bon travail, ou bien : il faudrait revoir cet aspect-là, ... J'aime bien ceci ou je n'aime pas cela, ..."

"La communication doit être réciproque ... Parfois j'ai mis mes journaux et mes synthèses dans le portfolio, mais le suivi a été plus inconstant, plus discontinu. Parfois, on doute que [les tuteurs] fassent un suivi du portfolio... dans ses aspects de communication, le portfolio a beaucoup de possibilités..."

Si l'e-Portfolio invite les éléments de la triade (étudiant, tuteur universitaire et enseignant-tuteur) à entrer dans une étape de la formation, en insistant sur l'interaction, il faut tenir compte des compétences d'accompagnement et de communication - comme le proposent différents auteurs (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Portelance et *al.*, 2008), et de la mise en œuvre de ces compétences dans les environnements numériques.

Nous avons voulu grouper dans un volet différent les appréciations(6) des étudiants concernant le développement de leur expérience avec l'e-Portfolio. Nous considérons leurs propos comme étant une expression authentique de leur satisfaction mais aussi de leur insatisfaction et des suggestions et des propositions vis-à-vis du dispositif. Fondamentalement, nous constatons une certaine satisfaction qui peut s'expliquer par

les caractéristiques des étudiants interrogés : une grande motivation et implication dans leur formation. Certains propos font allusion à l'intérêt que présente un espace de formation personnel dans l'Internet. Ils apprécient de pouvoir y représenter leur apprentissage d'une manière créative et différente de celle des autres étudiants. L'utilisation de l'e-Portfolio encourage probablement le développement de l'expérience personnelle, grâce à un ensemble d'éléments de preuve significatifs et importants qui offre une vue panoramique sur le parcours emprunté.

"Le portfolio a été utile pour moi pour m'organiser, pour organiser l'information et la mettre en rapport. [...] Et il reste des traces de toutes les choses que l'on a faites. Pour les tuteurs, c'est également intéressant, puisque toutes les interventions ont été enregistrées et ils ont une vision globale sur l'ensemble du processus."

L'accès immédiat des différents participants aux documents et à l'espace de communication est mis en valeur dans une perspective plus instrumentale et plus opérationnelle. Bien que l'utilisation des possibilités de communication - chat - et d'édition à partir de périphériques mobiles (m-learning) soit encore faible, certains étudiants familiarisés avec ces appareils ont exploré leurs possibilités, en ajoutant des éléments à l'e-Portfolio depuis leur téléphone :

"Cela permet (aussi) la communication avec les pairs et avec les tuteurs qui sont connectés [synchro] et qui peuvent nous aider en nous fournissant de l'information, en apportant des solutions à des doutes ... En outre, cela me permet aussi d'éditer à partir de mon téléphone mobile, je peux télécharger une image ou un commentaire de n'importe où".

Les difficultés et les désavantages se rapportent principalement à la vitesse de l'outil et aux compétences nécessaires pour ajouter des fichiers, à l'édition et à la gestion des commentaires et en général à l'utilisation des outils Web 2.0. Les étudiants signalent souvent ces difficultés et ils les associent à leurs tuteurs qui auraient dû recevoir, à leur avis, une formation spécifique dans l'utilisation d'outils informatiques dans l'enseignement universitaire et dans l'accompagnement du stage.

"[...] Sans aucun doute, nous pouvons parler d'une certaine barrière technologique qui empêche certains tuteurs de faire le suivi du portfolio. Ils préfèrent avoir des retours lors d'un entretien ou bien par courriel ... faut-il se poser la question de la formation continue des tuteurs ? Quelles compétences doivent-ils maîtriser pour mener à bien leur tâche d'accompagnement ? "

CONCLUSION

De cette analyse, nous déduisons une appréciation positive de la pertinence et de l'adéquation de l'e-Portfolio en tant que dispositif de médiation dans des expériences de formation en alternance, complémentaire à d'autres dynamiques "présentielles" d'accompagnement. Nous constatons, en général, une correspondance entre le dispositif -le projet - institutionnel, à visée formative et le dispositif employé par nos étudiants. Celui-ci est adapté à l'expression et à la représentation du développement des connaissances.

Dans le domaine de l'accompagnement, les étudiants réclament plus d'attention. Ils pensent que l'interaction avec les tuteurs est insuffisante. Nous pouvons expliquer cette carence dans la formation par le manque de ressources et de compétences des enseignants pour mener à bien un "idéal constructiviste". Il est possible de mentionner des insuffisances : (1) de nature pédagogique : elles concernent les stratégies dialogiques, la négociation des significations, les modèles d'interaction, les échafaudages... (Coll, 1996) ; un modèle d'accompagnement non-directif plutôt que collaboratif ou directif (Gervais et Desorriers, 2005). (2) de nature technologique. Elles concernent l'utilisation et l'application de dispositifs numériques pour la formation, le tutorat assisté, des outils de travail collaboratif, la *netiquette*, des scénarios de formation, de nouveaux modes d'expression, entre autres.

L'incorporation dans l'e-Portfolio de différents langages dans la représentation des connaissances et dans l'apprentissage est une réalité émergente qui place les étudiants, les universitaires et les enseignants dans de nouvelles perspectives associées à de nouvelles possibilités. L'édition des uns et le retour des autres ne peuvent être faits sans la connaissance des nouveaux langages et de l'influence des codes dans le message. Dans l'enseignement supérieur, l'inclusion d'une didactique du multi-alphabétisme au service de la formation est un besoin issu d'une réalité culturelle et sociologique, dans laquelle la technologie est toujours présente.

Dans notre étude, nous observons des indices de progression dans les productions écrites, pourtant nous constatons aussi la difficulté d'intégrer les apprentissages des deux contextes formatifs (Lacourse et Oubenaïssa-Giardina, 2009). Le dispositif invite à l'évolution d'une écriture qui doit répondre à des impératifs d'explication et de compréhension. Cependant, il nous semble utile d'encourager des processus de confrontation des traces avec les cadres théoriques et les connaissances expérientielles.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que l'e-Portfolio est un dispositif qui agit sur les contenus élaborés par les étudiants. Si nous le comparons à des outils d'écriture plus traditionnels, ils sont plus diversifiés (avec une multiplicité de médiations possibles), plus dialogique (avec plus de facilité pour favoriser les interactions entre les tuteurs, les enseignants et les autres étudiants), plus dynamique (pour la révision et l'actualisation auxquelles il est soumis), et plus social (par le nombre de personnes concernées). La base de cette élaboration se trouve dans la réflexion permanente encouragée par l'e-Portfolio. Coiduras et Carrera (2010) situaient déjà l'argumentation (justificative ou explicative) au centre de la méta-compétence réflexive. L'argumentation motive l'étudiant à repenser son expérience dans un processus d'aller et retour : de la réalité vécue à la pensée abstraite.

Finalement, nous croyons que la clé de voute d'un dispositif de formation associé à un e-Portfolio réside dans les échafaudages qui permettent aux étudiants d'avancer dans leur professionnalisation. En ce sens, ce dispositif favorise l'accompagnement permanent, la confrontation personnelle avec des tiers dans la perspective d'un apprentissage socio-constructif.

BIBLIOGRAPHIE

Albuquerque, F. & Laranjeiro, M.A. (2009). *E-portfolio in education, practices and reflections*. Coimbra : Imprensa de Coimbra.

Altet, M. ; Paquay, L. ; Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? In Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (eds.) *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 261-274). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Barrett, H. (2011). *Generic Tools Requirement for E-portfolio development*. *E-portfolios for learning*. [en ligne] consulté le 27/07/2011 <http://blog.helenbarrett.org/2011/05/generic-tools-requirement-for-e.html>

Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londres, Royaume-Uni : The Falmer Press.

Coiduras, J. & Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance. *Revue Education et Francophonie*, 38(2), 96-112.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar : ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.

- Coromina, J. ; Cabaté, F. ; Romeu, J. ; Ruiz, F. (2011). Portafolio digital de aprendizaje : Un nuevo medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital*, 7(1), 116-142.
- Correa Molina, E. ; Collin, S. ; Chaubet, P. ; Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Revue Education et francophonie*, 38(2), 135-153.
- Gervais, C. & Desrossiers, P. (2005). *L'école lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour la formation de stagiaires*. Québec, Canada : Pul.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Etats-Unis : Aldine.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.
- Lacourse, F. & Oubenaïssa-Giardina, L. (2009). L'e-Portfolio de compétences professionnelles : De la reprise réflexive à l'évaluation. *Perspectives de recherche en évolution*, 22, 55-69.
- Lankshear, C. ; Knoobel, M. ; Ankshear, C. (2006). *New literacies : everyday practices & classroom learning*. London, Royaume-Uni : MC Grau-Hill.
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Education permanente*, 173, 95-108.
- Paulson, F. & Paulson, P. (1994). Assessing portfolios using the constructivist paradigm. Paper presented at AERA, New Orleans, ED376209.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF.
- Portelance, L. ; Gervais, C. ; Lessard, M. ; Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*, déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Universités (MELS-Universités), Québec, Canada.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, Etats-Unis : Basic Book.
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios : A Theoretical Activity. In N. Lyons (ed.). *UIT Portfolio in Hand : Validating the New Teacher Professionalism*. (p. 23-37). New York, Etats-Unis : Teachers Collage Press.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscou, Union Soviétique : Progreso.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, France : L'Harmattan.