

L'INTRODUCTION DU EPORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UNE OPPORTUNITÉ DE DIVERSIFIER LES DÉMARCHES ÉVALUATIVES

Caroline LE BOUCHER

Ingénieure de recherche

Université de Rennes 2, laboratoire CREAD EA 3875, (France)

Hughes PENTECOUTEAU

Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches

Université de Rennes 2, laboratoire CREAD 3875, (France)

Geneviève LAMEUL

Professeure des Universités

Université de Rennes 2, laboratoire CREAD 3875, (France)

RÉSUMÉ

Cet article vise à identifier des démarches évaluatives accompagnant la mise en place d'ePortfolio dans l'enseignement supérieur à partir d'un état des lieux concernant quatre établissements et onze enseignements. La revue de littérature sur l'évaluation dans l'usage des ePortfolios met en avant une distinction marquée entre des objectifs de développement personnel et professionnel de formation et des objectifs de contrôle et de valorisation des acquis. Cette distinction est attachée à une opposition entre les pratiques formatives et certificatives.

Notre étude exploratoire, à partir d'entretiens semi-directifs, apporte des éléments qui vont dans le même sens. Elle montre que, dans le champ des possibles et des attentes, il y a matière à agencer ces formes d'évaluation. Cette étude propose de distinguer sept usages de l'évaluation dans l'ePortfolio, organisés selon deux axes : 1) de l'évaluation contrôlante et ponctuelle à l'évaluation structurante et régulière ; 2) de l'évaluation d'une production à l'évaluation d'un processus.

MOTS-CLÉS

EPortfolio ; évaluation ; autoévaluation ; suivi pédagogique ; apprentissage collaboratif ; innovation ; évaluation certificative ; évaluation formative

INTRODUCTION

De manière générale, la mise en place d'un ePortfolio répond à des préoccupations plus ou moins combinées de développement de compétences professionnelles (Breton, 2016 ; Scallon, 2004), de valorisation des parcours des étudiants (Dévé, Gagnayre et D'Ivernois, 2009) et d'innovation numérique pédagogique (Naccache, Samson et Jouquan, 2006).

Selon les objectifs et les conceptions pédagogiques privilégiées, la manière dont les équipes pédagogiques s'emparent de l'ePortfolio pour mener à bien une évaluation est donc loin d'être uniforme : celle-ci sera à tendance plutôt formative ou plutôt sommative. Leur justification à la mise en place d'une démarche ePortfolio témoigne fréquemment de la recherche d'une forme d'évaluation qui serait plus proche d'un soutien au travail régulier et global de l'étudiant (Linnakylä, 2001) et, le cas échéant, de la mise en relation des expérimentations professionnelles qu'il développe dans le cadre d'un stage ou d'un contrat professionnel, avec ses apprentissages théoriques. Lors de l'enquête, les enseignants disent osciller, selon leurs choix et situations, entre accompagner les étudiants à rendre visibles leurs acquis et sanctionner leur acquisition par une évaluation. En effet, s'ils veulent privilégier un suivi formatif, ils mettent en avant deux obstacles : 1) la validation des unités d'enseignement contraint très fréquemment à noter les productions étudiantes ; 2) le travail facultatif perçu par les enseignants comme pas suffisamment incitatif pour les étudiants. Les enseignants peuvent ainsi se questionner : est-il nécessaire de noter les ePortfolio ? Comment évaluer équitablement des étudiants aux expériences et aux parcours hétérogènes ? Comment évaluer un processus réflexif ? Est-ce cohérent de combiner des évaluations d'un processus de construction de l'ePortfolio et d'un produit fini dont rend compte l'ePortfolio ?

Dans une première partie théorique, nous verrons que les démarches certificatives et formatives tendent à s'opposer. Pourtant, les enseignants enquêtés combinent ou hybrident ces deux démarches. Dans une seconde partie, nous présenterons l'enquête qualitative réalisée auprès de responsables ayant mis en place un ePortfolio dans onze enseignements de quatre établissements de l'enseignement supérieur. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous présenterons les modalités évaluatives qui ressortent de cette enquête combinant parfois ces deux démarches d'évaluation formatives et certificatives. L'objectif de cet article est donc de repérer plusieurs démarches évaluatives d'ePortfolio mises en place et leurs éventuelles combinaisons.

APPUI THÉORIQUE : LES APPROPRIATIONS DE L'EPORTFOLIO ET SES USAGES DANS L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

Cette partie théorique reprend des éléments de définition de l'ePortfolio, suivie de la présentation d'une typologie qui permet de mettre en avant les enjeux évaluatifs et les tensions pouvant exister entre des démarches d'évaluation formatives ou sommatives.

INSTRUMENTS ET USAGES DES EPORTFOLIOS POUR L'ÉVALUATION

Selon Heutte (2012) l'outil ePortfolio n'est qu'une partie visible de la démarche mise en place. Plus précisément, dans cet article, nous mobilisons l'approche instrumentale de l'appropriation selon laquelle le terme d'ePortfolio sert à désigner l'artefact au sens de Rabardel (1995), comme résultat de l'activité du concepteur intégrant plusieurs fonctions. Du point de vue de ses fonctions, l'ePortfolio peut être utilisé

pour concevoir, diffuser et valider des connaissances en formation (Béliste et Linard, 1996). L'ePortfolio désigne soit un espace personnel mis à disposition d'un apprenant afin qu'il puisse organiser les données de son parcours d'éducation et de formation tout au long de la vie (Heutte, 2012), soit un ensemble varié de contenus tels que des ressources, des réalisations, des écrits portant sur les expériences et les apprentissages d'un individu (Dévé *et al.*, 2009 ; Naccache *et al.*, 2006).

Ce processus de construction des parcours s'appuie sur la mise en visibilité graphique et scripturale des parcours des apprenants. La construction des compétences se fait alors à partir d'un parcours d'écriture qui se construit dans la durée (Bélaïr, 2002 ; Connan et Emprin, 2011). Ces réalisations peuvent être partagées uniquement avec le formateur référent ou, plus largement, avec d'autres lecteurs et contributeurs (qui peuvent être des enseignants, des pairs, des professionnels, etc.). Pour autant, ces fonctions ne déterminent pas mécaniquement les usages réels.

La différenciation entre l'ePortfolio et la démarche ePortfolio, recouvre celle proposée par Rabardel (1995) entre l'artefact et l'instrument. Dans cet article, les usages étudiés de l'ePortfolio ne sont donc pas réduits à des propriétés techniques mais sont analysés au regard de la manière dont les enseignants s'approprient l'artefact ePortfolio comme instrument. Par conséquent, l'analyse de la démarche évaluative, dans un contexte pédagogique, de l'ePortfolio s'intéresse aux schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995). Les usages pédagogiques d'évaluation de l'ePortfolio correspondent à la manière dont les ingénieurs pédagogiques ou les enseignants-chercheurs s'approprient l'ePortfolio à des fins pédagogiques en relation avec son activité évaluative. Nous complétons cette approche instrumentale microscopique liée à « la manière dont l'individu institue une technologie comme ressource dans et par l'activité » (Lassale, Amelot, Chauvin et Boutet-Dièye, 2016, p.3) par la sociologie des usages qui resitue l'activité dans le cadre social.

La spécificité de la forme prise par l'ePortfolio « dans un contexte institutionnel particulier, est à mettre en relation avec la tradition de formation dans laquelle elle s'inscrit ou avec laquelle elle cherche à se mettre en rupture » (Crinon et Guigue, 2006, p.131). Les propriétés et les apports mentionnés à propos de son ingénierie révèlent les conceptions pédagogiques implicites des ingénieurs de formation et des formateurs qui les conçoivent et qui les accompagnent (Breton, 2016). L'intention d'usage est, à ce titre, importante, même si les usages effectifs sont parfois en décalage avec l'intention initiale (Dillon et Morris, 1996, cités par Poyet, 2014). Les équipes pédagogiques peuvent initier un outil d'ePortfolio en réponse à un contexte institutionnel, par incitation ou par opposition. L'ePortfolio se définit donc localement et selon un contexte de mise en œuvre (Bruillard, 2004). L'usage dans cet article relève donc de deux échelles d'observation : il est situé au regard des motifs et des buts de l'individu ainsi qu'aux conditions de réalisation de l'action, notamment le contexte organisationnel, social et sociétal (Lassale *et al.*, 2016).

Le terme d'usage est alors mobilisé afin de désigner des aspects sociaux et collectifs du rapport aux technologies (Proulx, 2015) dans le contexte organisationnel de la situation (Jauréguiberry et Proulx, 2011) par exemple au regard des prescriptions institutionnelles à utiliser des technologies ou au regard des règles et des pratiques évaluatives dans l'enseignement supérieur.

TYPOLOGIE D'USAGES DE L'EPORTFOLIO EN FONCTION DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES

La démarche d'ePortfolio se définit alors selon des finalités diversifiées organisées sous forme d'une typologie d'objectifs par Paulson, Paulson et Meyer (1991) et Gauthier (2008)¹ :

- 1) Mise en valeur des savoirs ou des compétences acquises, des parcours, des expériences vécues, des productions (ePortfolio de présentation) ;
- 2) Mise en visibilité de la progression dans les apprentissages et des acquis en matière de savoirs (ePortfolio d'apprentissage) ;
- 3) Soutien au développement personnel et professionnel par une collecte sélective de données et d'informations (ePortfolio de développement personnel et/ou professionnel) ;
- 4) Evaluation et démonstration des connaissances et/ou des compétences (ePortfolio d'évaluation).

Pour aborder à la question centrale de cet article, cette typologie semble présenter le risque de cantonner l'évaluation aux démarches de Portfolio d'évaluation (Bélanger, 2009 ; Connan, 2016 ; Connan et Emprin, 2011). Or, l'évaluation dans la démarche ePortfolio peut apparaître à la fois comme un support d'évaluation des apprenants, un support d'autorégulation des apprentissages et un moyen d'apprentissage (Linnakylä, 2001).

Par rapport à cette première typologie, Baillat et ses collègues (2007, cité par Connan et Emprin, 2011, p. 5) déclinent pour leur part quatre types : 1) le dossier d'apprentissage (« apporter une vision globale des travaux réalisés par les étudiants ») ; 2) le portfolio professionnel « qui témoigne d'une approche duale » (« un cumul des travaux réalisés » et « la distanciation prise avec ces travaux d'autre part ») ; 3) le portefeuille de compétences (« curriculum vitae [...] aussi des preuves des compétences [...] dans un but d'employabilité ou de reconnaissance qualifiante ») ; 4) Le processfolio ou dossier progressif (pour lequel le « processus d'élaboration est aussi important que l'objet lui-même »). Ces types s'avèrent particulièrement pertinents à l'aune de la distinction entre l'évaluation sommative et formative. Ils pointent une variété des objets évalués et des usages d'évaluation plus ou moins graduels.

UN CLIVAGE ENTRE LES USAGES FORMATIF ET SOMMATIF DE L'ÉVALUATION ?

Les démarches évaluatives associées au portfolio privilégient la notion de stock d'expériences singulières (Breton, 2016) ainsi qu'une perspective de suivi des parcours (propriétés de capitalisation, d'interaction, de fluidité). Elles résonnent ainsi avec les envies de changer les pratiques d'évaluation, vers une forme d'évaluation plus régulière, singulière et représentative de l'ensemble du travail fourni par l'apprenant (Linnakylä, 2001). Par conséquent, les usages de l'ePortfolio se rapportent fréquemment au développement de la réflexivité des étudiants (Breton, 2016 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Le Boucher, Lameul et Pentecouteau, 2018 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Siampou et Komis, 2011 ; Verslype, Lecoq, Corten-Gualtieri et Druart, 2017).

Le développement d'un ePortfolio conduit à penser autrement les pratiques d'évaluation, en complémentarité voire en opposition des pratiques certificatives venant contrôler, en fin de formation, l'assimilation des connaissances et des compétences. Ainsi, selon Mottier Lopez et Vanhulle (2008), les dimensions formatives et certificatives de l'ePortfolio cohabitent difficilement, car elles produisent notamment des insatisfactions pour les enseignants et pour les étudiants. Ces deux perspectives sont

¹ Cette typologie est mentionnée car les personnes rencontrées lors de l'enquête s'appuient le plus souvent sur cette typologie pour clarifier leurs objectifs.

présentées comme antagonistes (Petit et Gremion, 2016).

L'activité évaluative qui accompagne l'ePortfolio apparaît alors comme processuelle, orientée sur une progression s'ajustant à mesure des rétroactions des intervenants ou des pairs (Strohmeier, 2010). Elle se rapporte plutôt à ce que Buysse et Vanhulle (2010) nomment des médiations structurantes, en opposition aux médiations contrôlantes. L'étudiant exerce alors une part de liberté dans le choix des savoirs à développer (Ring, 2009) puisque l'enseignant ne se contente alors pas de vérifier que les connaissances déterminées en début d'enseignement sont atteintes et identiques à tous les étudiants. Inversement, dans les évaluations sommatives ou les médiations contrôlantes, la production finale est évaluée au regard d'une normativité extérieure à l'étudiant (critères préétablis par l'enseignant, en référence à des standards extérieurs aux étudiants). Cette différence entre l'évaluation certificative et formative, se traduit par des pratiques assez contrastées (Baillat, Connan et Vincent, 2007, cités par Connan et Emprin, 2011) : une évaluation finale ou une évaluation régulière, centrée sur le produit plutôt que sur le processus, sur la preuve plutôt que sur la progression.

Ces oppositions peuvent être si fortes qu'elles produisent de la confusion et de la frustration chez les étudiants (Ring, 2009), en particulier lorsque les évaluations sont menées par la même personne (Meeus, Van Petegem et Van Looy, 2006).

Notre contribution vise ici à identifier les démarches évaluatives et à repérer les questions soulevées par les tentatives d'agencements des usages pédagogiques sommatifs et formatifs de l'ePortfolio. Plusieurs pratiques évaluatives d'accompagnement formatif sont mises en avant dans la littérature scientifique sur l'ePortfolio suivant que les modalités sont individuelles (Bélanger, 2009 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Naccache *et al.* 2006), autoévaluatives (Bruillard, 2004) ou coévaluatives (Buysse et Vanhulle, 2010).

METHODOLOGIE D'ENQUÊTE

CONTEXTE D'ENQUÊTE ET TERRAINS

L'enquête initiale a démarré dans le cadre d'un appel à projets lancé en 2015 par l'université européenne de Bretagne (UEB) devenue Université Bretagne Loire (UBL). Les analyses ont été approfondies pour la rédaction d'articles scientifiques. En 2015, il s'agissait de mener un état des lieux de la mise en place d'ePortfolio dans un contexte particulier puisqu'un projet (2011-2012) avait incité à la mise en place d'ePortfolio par des expérimentations et des actions de formation par l'UEB dans trois universités partenaires (Université de Bretagne Occidentale, Université Rennes 2, Université de Bretagne Sud). Cette ambition avait été accompagnée par la participation d'acteurs de l'UEB en 2011-2012 au groupe de travail national piloté par la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). Cette collaboration a abouti à la rédaction d'un livre blanc (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation – Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle, 2013a, 2013b, 2013c). Par la suite, des chercheurs de notre laboratoire ont été à nouveau sollicités afin d'actualiser l'état des lieux des expérimentations qui avaient été initiées en 2011.

ENQUÊTE QUALITATIVE ET DÉMARCHE D'ANALYSE ITÉRATIVE

L'objectif de l'enquête que nous avons menée a été d'identifier les diverses manières de s'approprier l'artefact ePortfolio par les enseignants et de repérer des usages pédagogiques dans les pratiques de

l'enseignement supérieur en Bretagne. Nous avons sollicité trente-six personnes impliquées par les projets ePortfolio en 2016 : treize étudiants, six enseignants-chercheurs, six formateurs et responsables d'enseignement, onze ingénieurs pédagogiques et chargés de mission intervenant dans un enseignement ou dans le suivi de la mise en place du ePortfolio, afin de recueillir des récits sur la mise en place de l'ePortfolio et sur les intentions des porteurs (Combessie, 2007). En raison des temporalités contraintes de l'enquête, centrée entre mars et octobre, les entretiens auprès d'étudiants n'ont pas été suffisamment nombreux pour les intégrer dans la catégorisation. De plus, trois entretiens ont été réalisés auprès de responsables d'enseignements mobilisant une version non numérique du portfolio.

Pour le recueil, nous étions dans une posture d'écoute et de curiosité (Imbert, 2010 ; Romelaer, 2005), tout en cherchant à faciliter la mise en confiance des personnes rencontrées, notamment dans le cas où l'enquête pourrait apparaître, à tort, comme une évaluation des actions menées en raison de la commande UBL/UEB. La méthodologie développée au travers de l'entretien semi-directif nous a permis de recueillir des données qui n'avaient pas été anticipées (Jones, 2000), puisque, lors de cette phase exploratoire, des hypothèses opérationnelles n'avaient pas été formulées.

Le protocole contenait six phases :

- 1) La première phase de recueil des données était issue d'un travail d'état des lieux des usages de l'ePortfolio dans plusieurs enseignements (2016-2017) ;
- 2) Dans une seconde phase, en 2018, la problématique liée à l'évaluation a été choisie en raison de la récurrence et richesse des entretiens à ce sujet (Glaser et Strauss, 2010 ; Guillemette et Luckerhoff, 2012) ;
- 3) A la suite de ce constat, la même année, une revue de littérature concernant l'évaluation de l'ePortfolio a mis au jour une opposition entre des modalités sommatives et formatives. Or, les discours des enquêtés évoquaient cette opposition tout en combinant parfois ces deux modalités ;
- 4) A partir de ce travail inductif, la sensibilité théorique (Strauss et Corbin, 2004) issue des lectures a permis d'élaborer une grille d'analyse thématique des entretiens (2018-2019) ;
- 5) La cinquième phase d'analyse (2018-2019), dont rend plus particulièrement compte cet article, a alors consisté à repérer dans les transcriptions d'entretiens les types d'évaluation sommative et/ou formative choisis par ceux qui les mettent en place, puis, à les confronter à la revue de littérature concernant les usages de l'ePortfolio. L'objectif fut de proposer des catégories (Strauss et Corbin, 2004) des usages évaluatifs de l'ePortfolio. Les justifications des acteurs étaient également repérées pour permettre de mieux cerner leurs choix pédagogiques (usages pédagogiques de l'ePortfolio) ainsi que les fonctionnalités dont ils se saisissaient ou qui leur posaient question pour l'appropriation (approche instrumentale) ;
- 6) À l'issue de ce travail d'analyse, il s'est agi de mettre en relation ces premières catégorisations sous forme graphique, à partir de deux axes structurant les analyses réalisées (en 2019). Ce graphique est présenté dans la partie suivante.

Cette première proposition de clarification des usages des acteurs appelle un approfondissement des ancrages théoriques et empiriques : pour achever la démarche itérative par théorisation ancrée, il s'agirait maintenant de compléter les données à partir de cette catégorisation et du cadre théorique stabilisés. Les vérifications empiriques de la catégorisation proposée, accompagnées d'une stratégie de recueil des données ajustées, permettraient de consolider les résultats (Guillemette, 2006 ; Kelle, 2005).

ENSEIGNEMENTS, PARCOURS DE FORMATION ET OUTILS CONCERNÉS PAR LE RECUEIL DE DONNÉES

Ont été enquêtées des formations mobilisant un ePortfolio. L'ensemble des entretiens ont été recueillis dans quatre établissements : l'université de Rennes 1, l'université de Rennes 2, l'université de Bretagne Occidentale (comprenant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation [ESPE] de Bretagne) et l'école nationale supérieure des techniques avancées de Brest (ENSTA).

Le corpus comporte une diversité des cursus et des cultures d'enseignement : ingénierie, sciences de la nature et des techniques, sciences humaines. Les enseignements sont des enseignements obligatoires de tronc commun, de spécialité ou d'option, majoritairement intégrés à des modules d'insertion professionnelle et de professionnalisation. Les étudiants impliqués sont répartis en promotion d'une vingtaine à plusieurs centaines d'étudiants.

La composition des équipes de chaque formation étudiée varie suivant les établissements et les types d'enseignements concernés. Les initiateurs peuvent être des responsables d'enseignements, des enseignants, des formateurs ou des ingénieurs pédagogiques intervenant dans le cours. Les dispositifs ont été créés soit à l'initiative d'enseignants (Université Rennes 2, ENSTA) soit à la suite d'une politique volontariste de l'établissement (UBO, Université de Rennes 1) de développer des usages autour d'un outil tel que *Mahara*, une application *web* dédiée spécifiquement à la création de portfolio électronique. C'est la raison pour laquelle *Mahara* est l'application *web* la plus utilisée par les établissements sollicités.

Le tableau suivant permet de préciser les enseignements concernés par l'enquête sur laquelle s'appuie cet article.

Tableau 1. *Précisions sur le corpus des données analysées (tableau élaboré par les auteurs)*

<i>Formation</i>	<i>Volume d'étudiants inscrits</i>	<i>Constitution de l'équipe pédagogique</i>	<i>Date de démarrage de la mise en place de l'ePortfolio</i>	<i>Evaluation</i>	<i>Corpus d'entretien</i>
Institution 1					
Master Histoire des Sciences et des techniques	Environ 50 étudiants	Enseignants-chercheurs (EC) et pilotage par le service d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants ainsi que par le service d'appui à la pédagogie numérique	2016 (dans la continuité d'une démarche portfolio)	EPortfolio obligatoire, évalué	1 enseignant-chercheur (EC)
Module de préparation à la vie professionnelle - Licence	Environ 400 étudiants de Licence 1	EC et pilotage par le service d'orientation et d'insertion professionnelle des étudiants ainsi que	2014	EPortfolio obligatoire, évalué	1 ingénieur pédagogique (IP), 1 EC

	et 320 étudiants de Licence 2	le service d'appui à la pédagogie numérique			
Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation	97 étudiants inscrits	18 formateurs et 23 tuteurs de stage Groupe pilote d'expérimentation de 7 personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2015 Expérience non renouvelée en 2016	EPortfolio obligatoire	4 formateurs impliqués dans les trois enseignements
Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation	Environ 60 étudiants	Deux formateurs et un groupe pilote d'expérimentation de 7 personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2016	EPortfolio obligatoire, évalué	
Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation Module Cultures numériques	Environ 800 étudiants	Un responsable du module, une quinzaine de formateurs et le groupe pilote d'expérimentation de 7 personnes des sites 2 et 3 de cette institution	2016	EPortfolio obligatoire, évalué	
Institution 2					
Licence 1 de biologie Module projet personnel et professionnel de l'étudiant	Environ 410 étudiants	L'expérimentation est menée par un IP du service d'orientation des étudiants avec 16 intervenants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l'institution et pilotée par la direction des services informatiques de l'institution	2016	EPortfolio obligatoire, évalué	4 IP (dont 2 aussi pour l'enseignement 7)
Master 1 comportement animalier Module réussir son insertion professionnelle	20 étudiants		2016	EPortfolio obligatoire, non évalué	3 IP (dont deux aussi pour l'enseignement 6)
Institution 3					
Master Stratégie et Ingénierie de la	45 étudiants	1 EC et un IP	2012	EPortfolio non obligatoire	1 IP

Formation des Adultes					
Module Analyse de pratiques et de praxéologie					
Licence 3	85 étudiants concernés (entre 28 et 37 étudiants par parcours)	Une équipe de 5 IP	2014	EPortfolio non obligatoire	4 IP, 1 EC
Module de Préprofessionnalisation (4 parcours)					
Institution 4					
Enseignements de langues : anglais et espagnol.	Etudiants de niveau L3 à M2 qui suivent des cours d'anglais et d'espagnol. ²	Projet impulsé et suivi par un EC du service d'innovation pédagogique numérique de l'institution. Deux EC sont impliqués.	2014-2015	EPortfolio obligatoire, évalué	1 EC
Niveaux Licence 3 à Master 2					
Master	41 étudiants	Projet impulsé et suivi par un EC du service d'innovation pédagogique numérique de l'institution. Trois EC, sur les 11 concernés par ces modules, sont impliqués.	2014	EPortfolio obligatoire, évalué	2 EC
Module projet industriel et module management					

PROCESSUS D'ÉVALUATION MIS EN PLACE

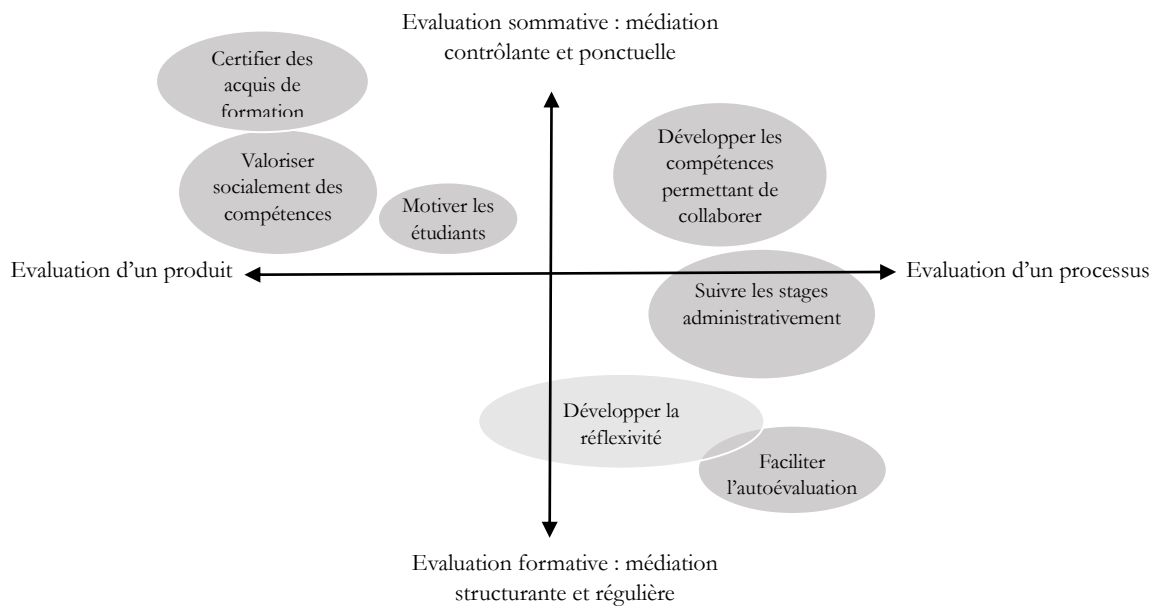
Dans cette partie, nous proposons une première catégorisation des usages évaluatifs de l'ePortfolio. Elle a été progressivement constituée à partir d'un travail d'analyse des usages évaluatifs par aller-retour entre les transcriptions d'entretiens et la littérature scientifique. Nous avons choisi d'organiser notre propos suivant quatre orientations, schématisées dans la figure suivante. Plusieurs pratiques d'évaluations sommatives et formatives ont été repérées lors de l'enquête, puis organisées à partir de l'opposition issue de la revue de littérature entre médiation contrôlante et structurante (Buisse et Vanhulle, 2010). A l'issue de cette

² Les données quantitatives précises du nombre d'étudiants concernés n'ont pas été obtenues ou ont varié selon les années.

première analyse, a émergé une question sur l'objet évalué, recoupant la proposition de Barrett (2010).

Une seconde tension, représentée comme second axe, différencie donc les usages selon l'évaluation d'un produit (d'une réalisation finie) ou d'un processus continu (Barrett, 2010). Les intentions d'usages de l'ePortfolio sont fortement liées aux pratiques d'évaluation choisies. Les sept pôles représentent donc plusieurs usages de l'évaluation de l'ePortfolio mentionnés, positionnés suivant leur proximité avec les axes.

Figure 1. Schéma des usages de l'évaluation mis en place avec l'ePortfolio



Les parties suivantes décrivent ces sept catégories, en présentant en premier lieu les quatre usages sommatifs (deux cases supérieures du schéma), puis les trois usages formatifs (deux cases inférieures). Les sept catégories sont issues de l'analyse des entretiens, puis placées sur un axe allant de la médiation la plus contrôlante à la plus structurante. Elles ne sont pas exclusives dans les usages : certaines équipes enquêtées en combinent plusieurs. Les catégories ont été positionnées suivant leur proximité à l'évaluation d'un produit ou d'un processus, selon qu'elles se rapprochent d'évaluations formatives ou sommatives. Par exemple, lorsque l'évaluation vise la certification des acquis, elle permet de vérifier, à la fin de la formation, si les acquis attendus sont atteints, suivant une grille élaborée en amont. Lorsque l'autoévaluation est choisie, les étudiants s'emparent alors des critères et du processus d'évaluation. Cette évaluation n'est pas extérieure, elle est plutôt mise en place au cours de l'enseignement pour permettre à l'étudiant d'ajuster ses manières d'apprendre et de réussir à atteindre les objectifs de la formation et ses objectifs personnels.

L'ensemble des données ayant structuré la catégorisation, les citations choisies sont les extraits d'entretiens les plus illustratifs de la catégorie.

LES USAGES EVALUATIFS SOMMATIFS DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES QUI METTENT EN PLACE L'EPORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Valoriser socialement des compétences sur le marché de l'emploi

Les propriétés de capitalisation de l'ePortfolio s'assortissent plus spécifiquement d'une « discontinuité de l'écriture » et de « l'hétérogénéité des documents qu'il rassemble » (Crinon et Guigue, 2006, p. 130). En effet, lors de notre enquête, l'ensemble des équipes pédagogiques et des étudiants ont mis en avant l'ePortfolio comme permettant de capitaliser des ressources et des supports au même endroit. Plus concrètement, les personnes enquêtées proposent aux étudiants de déposer des documents de nature diverse dans leur ePortfolio comme des rapports de stages, des réalisations (plaquettes, affiches, etc.), des images ou des films (pour présenter par exemple des observations ou un recueil de données). Cette hétérogénéité est attendue par les porteurs de projets rencontrés ; lorsque ce n'est pas le cas, des enseignants regrettent que les étudiants n'adjoignent pas de photos ou de documents complémentaires pour valoriser leurs réalisations.

Les modules d'insertion professionnelle sont les plus emblématiques (gérés par les ingénieurs pédagogiques et non par les enseignants). L'ePortfolio est alors vu par certains ingénieurs pédagogiques comme un instrument de valorisation d'expériences en vue de l'insertion professionnelle. La phase préalable correspond à un travail de repérage chronologique de l'expérience de l'étudiant : ses emplois, ses fonctions occupées et ses formations pour rapprocher ses compétences des besoins du marché de l'emploi (Breton, 2016). Après cette étape, les étudiants justifient, illustrent et mettent en forme cette expérience afin de démontrer dans le monde socioéconomique leurs capacités à intégrer le champ professionnel ou le métier souhaités. L'évaluation ne peut être considérée complètement contrôlante puisque ses critères sont adaptés selon le métier visé, la personnalité et de l'expérience des étudiants.

Cette valorisation de soi, pour les ingénieurs pédagogiques, combine à la fois la mise en visibilité de l'adéquation des compétences de l'étudiant pour son employabilité et la promotion de soi, comme individu avec ses particularités, ce qui différencie le ePortfolio du CV pour la majorité des personnes enquêtées. Les personnes qui mettent en place l'ePortfolio demandent par exemple aux étudiants d'écrire une présentation de soi, de parler de leurs voyages et de leurs loisirs. La manière de se présenter n'est pas que « *factuelle avec les formations, le bac, etc... quand on a l'impression de relire un CV* » (ingénieur pédagogique, niveau licence, Université Rennes 2) mais « *plus complète qu'un descriptif d'expériences ou de compétences qui peut être un peu "froid", [...] cela donne une image plus complète de qui est la personne (avec ses valeurs, les évènements marquants, les hobbies)* » (ingénieur pédagogique, niveau master, Université Rennes 2).

Ces préoccupations de valorisation de l'expérience personnelle et professionnelle semblent donc soutenir également une démarche de valorisation des étudiants et de leurs différences, proches d'une idéologie de la reconnaissance selon Honneth (2008).

Cette idéologie de la reconnaissance s'impose : « depuis ces vingt dernières années, l'idée normative selon laquelle les individus ou groupes sociaux doivent être reconnus dans leurs différences est rapidement apparue comme un principe commun » (Honneth, 2008). Mais il y a une absence d'homogénéité également sur ce que recouvre ce concept. Il peut être entendu de différentes manières et est l'objet de nombreuses réflexions philosophiques (Fraser, 2005 ; Honneth, 2000 ; Renault, 2004 ; Taylor, 1994). Dans ces procédures, il s'agit de faire reconnaître des compétences acquises par expérience en apportant la preuve que les activités qui leur sont associées ont existé réellement, que ces activités s'inscrivent dans une trajectoire biographique, et qu'à ce titre le candidat est en droit d'attendre des institutions concernées une reconnaissance institutionnelle des acquis de l'expérience qui se concrétise par une certification (Renault, 2004 ; Presse, 2010).

Certifier des acquis de formation pour l'institution

La démarche d'ePortfolio vise dans ce cadre la démonstration de compétences et de connaissances acquises aboutissant à une validation finale. L'évaluation est alors formalisée et sommative : à la fin de l'enseignement, une note est attribuée à la réalisation de l'étudiant en fonction de l'atteinte des objectifs définis pour tous en début d'enseignement par la personne assurant l'enseignement.

Cette évaluation correspond aux enseignants et non aux ingénieurs pédagogiques enquêtés. Nous analysons cela par des différences dans les obligations institutionnelles d'évaluation différentes entre les ingénieurs pédagogiques et les enseignants enquêtés. En effet, les enseignants intervenaient dans des unités obligatoires, nécessitant une note. Une majorité des ingénieurs pédagogiques n'était pas toujours dans l'obligation d'attribuer une note pour l'enseignement en question pour deux raisons principales : 1) un enseignement optionnel non obligatoire ; 2) un module d'une unité d'enseignement évaluée à partir d'autres modules, notamment les acquis de séances de cours assurés par des enseignants-chercheurs. Les questionnements des ingénieurs pédagogiques et des enseignants dépendent fortement de ce contexte institutionnel.

La valorisation apparaît principalement extérieure et s'appuie sur une reconnaissance institutionnelle, par l'identification dans un parcours d'expériences et de compétences. L'ePortfolio de certification représente alors un dispositif d'évaluation et/ou un instrument d'évaluation instauré par l'institution. Elle relève d'une reconnaissance institutionnelle (Presse, 2010). Selon les démarches d'ePortfolio, elle favoriserait une reconnaissance qui écarterait la reconnaissance de soi et mutuelle (Ricoeur, 2004) au sens où la reconnaissance des acquis se réalise au regard d'une norme générique et dont la validation ne dépend que d'autrui, par exemple dans le cas de certification suivant les compétences métiers attendues par les employeurs et les futurs employeurs.

Dans notre enquête, cette démarche d'évaluation sommative se retrouve dans le cadre d'ePortfolios visant l'obtention d'une certification (un passeport de langue, un C2i) ou d'un ePortfolio visant à évaluer la capacité à mener en équipe un projet industriel.

Évaluer la production des étudiants pour les motiver

Lorsqu'une évaluation sommative est prévue pour les étudiants, par les ingénieurs pédagogiques, elle a pour ambition de motiver les étudiants. Il s'agit alors d'évaluer leur niveau d'implication et l'ampleur du travail demandé par la réalisation de l'ePortfolio. Les justifications des professionnels enquêtés sont à la fois de reconnaître le travail de l'étudiant et de les inciter à s'impliquer dans ce projet. Craignant, lorsque les ePortfolios ne sont pas évalués, que les étudiants priorisent d'autres travaux, l'évaluation est utilisée pour inciter les étudiants à démarrer leur ePortfolio. Pour illustrer cela plus concrètement, une formatrice (niveau master, Université de Bretagne Occidentale) a déclaré qu'

« en termes d'ergonomie, il faut vraiment être motivé pour prendre en main toutes les fonctionnalités de l'outil [...] ce ne sont pas des fonctionnalités particulières ou un point particulier mais un manque de motivation pour l'outil. Ils le font parce qu'ils sont contraints ».

Selon ses mots, l'évaluation notée de fin de semestre oblige les étudiants à s'y intéresser pour réussir à valider l'enseignement. Lorsque cet usage de l'évaluation est mentionné, le plus souvent, il vise **uniquement à accroître la motivation et l'implication des étudiants dans la démarche**. Cette pratique évaluative est présente dans une faible majorité des dispositifs enquêtés et surtout, dans ces cas, elles ne sont pas mises au centre des pratiques évaluatives car combinées à des pratiques formatives. Elle représente plus souvent une pratique efficace mais peu désirable, utilisée faute d'avoir trouvé d'autres leviers de motivation des étudiants.

Évaluer les processus de collaboration : les relations aux pairs

L'ePortfolio désigne une production personnelle. Néanmoins, les possibilités d'interactions offertes, à partir des documents produits et collectés collectivement, permettent également de développer et de favoriser de différentes façons le travail collaboratif à distance selon Bolliger et Shepherd (2010). Cette perspective est présente dans les entretiens menés avec plusieurs formateurs qui conçoivent l'ePortfolio d'abord comme un outil de travail et/ou d'apprentissage collaboratif, selon différentes modalités.

Le ePortfolio est un outil utilisé entre les étudiants. Selon les enseignements enquêtés, les modalités varient. Si les étudiants peuvent laisser des commentaires sur le travail des étudiants de leurs pairs, ces commentaires peuvent soit rester visibles ou bien demeurer confidentiels en fonction des consignes données. Dans un cas comme dans l'autre, ce regard externe, apparaissant dans une multiplication des regards critiques, est considéré par les responsables de formation comme permettant d'améliorer la qualité des travaux.

Ensuite, l'ePortfolio permet, selon les personnes enquêtées qui le mettent en place, de travailler autrement avec les enseignants. L'outil offre de nouvelles possibilités pour suivre l'évolution d'un travail collectif à distance par les enseignants. Ce qui est d'autant plus utile lorsque les étudiants font des stages de plusieurs semaines et que ceux-ci sont éloignés du lieu de formation académique (comme c'est souvent le cas en master ou en école d'ingénieurs). L'ePortfolio est d'abord perçu comme un outil numérique avant d'être vu comme une version électronique d'un Portfolio. Les représentations des équipes pédagogiques ont tendance à associer l'interactivité permise par l'outil numérique à l'activité d'apprentissage collaboratif. Par exemple, un formateur en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) déclare ainsi que l'intégration de l'ePortfolio est « *liée à la demande de compétences collaboratives sur les usages numériques à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement. Assez naturellement, l'ePortfolio est arrivé* ». Selon les formateurs impliqués dans cette unité d'enseignement numérique, l'ePortfolio donne l'occasion de travailler l'acquisition de compétences collaboratives, comme l'avait déjà relevé Bruillard (2004). Cet usage est particulièrement central dans cet enseignement lors duquel les étudiants réalisent des travaux de groupe via la rédaction d'un ePortfolio afin de développer des compétences dans la création et la réalisation d'un projet collectif.

Concernant l'évaluation, les traces laissées par les étudiants sur la plateforme (travail en cours, commentaires, etc.) sont autant de supports pratiques pour apprécier les compétences collaboratives mises en œuvre, montrant ainsi que ces dernières ne se limitent pas aux résultats de la collaboration mais prend en compte le processus: « *il y a des commentaires des pages, etc. Donc cela permet de voir s'ils font du collaboratif* » (formateur, niveau master, Université de Bretagne Occidentale). Par conséquent, des enseignants et formateurs intègrent dans leur grille d'évaluation la manière dont les étudiants se répartissent les tâches, le nombre et la qualité des commentaires écrits par les étudiants sur les travaux des autres groupes.

Cet usage de l'évaluation est une particularité des deux écoles, l'ENSTA Bretagne et l'ESPE, dans le cadre de formation et d'enseignement visant le développement de compétences numériques des étudiants.

L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LA PLACE D'AUTRUI DANS LES DÉMARCHES D'EPORTFOLIO

Les équipes pédagogiques rencontrées présentent l'apport de l'ePortfolio pour ajouter de la continuité dans les parcours d'apprentissage et pour former à distance les étudiants. Ces pratiques formatives peuvent concerner le suivi de stage mais également l'autoévaluation et la réflexivité (Siampou et Komis, 2011). Selon les équipes, elles sont parfois proches d'un « processfolio » qui apparaît comme un dossier progressif pour lequel le « processus d'élaboration est aussi important que l'objet lui-même » (Connan et Emprin,

2011, p. 5). L'ePortfolio rend visible ces processus d'élaboration, ce qui est perçu par les personnes enquêtées.

Le suivi pédagogique et administratif du stage à distance

L'utilité évaluative de l'ePortfolio, pour les personnes enquêtées, est liée à sa propriété interactive (possibilité d'interactions entre formateurs, tuteurs ou pairs) et d'accessibilité à distance, offrant, pour beaucoup, un espace de suivi à distance plus organisé : « *Ce n'est pas plein de documents qui se baladent dans les dossiers de chacun* » (formateur, niveau master, Université Bretagne Ouest).

En situation de stage, l'ePortfolio devient un outil de suivi à distance (Acker *et al.*, 2012 ; Verslype *et al.*, 2017), « *asynchrone* » (ingénieure pédagogique, niveau master, Université de Rennes 2). Le tuteur universitaire peut ainsi se mettre au courant des avancées de l'étudiant entre les bilans et les visites sur le terrain de stage. Dans ce cas, il arrive que le tuteur professionnel soit partie prenante, non seulement en lisant, mais également en commentant l'ePortfolio dans une dynamique interactive dite bénéfique pour l'étudiant qui peut ainsi voir et montrer sa progression (ingénieur pédagogique, niveau master, Université de Rennes 1). Cet usage vise à voir si le stage se déroule sans encombre et est peu répandu dans notre corpus (2/11 enseignements) hormis un ingénieur pédagogique en charge du suivi des stages.

Développer la réflexivité des étudiants : éléments de construction identitaire

La visibilité des traces est donc aussi perçue comme un support d'autoquestionnement (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010) : « *Quand je pense à un truc, je l'écris et je ne garde pas cette réflexion dans la tête. Cela permet de retourner sans cesse à cette situation pour l'analyse de pratiques* » (étudiant, niveau master, Université de Rennes 2). Plusieurs enseignants et formateurs voient ainsi l'ePortfolio comme un moyen de conscientiser les apprentissages, d'engager une réflexivité par rapport à un parcours ainsi qu'une régulation des pratiques ou un réajustement des activités par le biais d'explicitation des acquis, comme le souligne une grande part des publications sur le sujet (notamment, Beaupère, Bosse et Lemistre, 2015 ; Breton, 2016 ; Le Boucher, Lameul et Pentecouteau, 2018).

Moins présente dans la littérature scientifique, cette réflexivité menée par l'étudiant s'accompagne également d'un travail de mise en cohérence de son parcours pour autrui, à l'image d'une mise en cohérence d'une vie (Ricoeur, 2004). Les étudiants eux-mêmes manifestent ce besoin de construire une présentation de soi cohérente avec leur parcours, leur projet et leur personnalité. Le travail de mise en page de l'ePortfolio favorise la reconnaissance de la singularité de l'étudiant. Il demeure pour les étudiants un des ingrédients à l'exposition de soi en cohérence avec le domaine professionnel visé : « *pour les étudiants, ça dit quelque chose de l'image qu'ils veulent donner d'eux-mêmes* » (ingénieur pédagogique, Unités d'Enseignements Préprofessionnels (UEP), Université de Rennes 2). Dans cette perspective, les choix graphiques (Bruillard, 2004) et les possibilités de mise en forme des outils apparaissent importants car ils permettent de personnaliser, jouant ainsi un rôle dans la construction identitaire de l'étudiant.

Favoriser l'autoévaluation socialisée, enjeu d'exposition de soi

Des processus d'autoévaluation des apprentissages se réalisent avec l'appui des enseignants et des formateurs : « *L'intermédiation de l'enseignant et sa présence sont essentielles pour faciliter le processus d'auto-apprentissage* » (enseignant-chercheur, niveau licence, Université de Bretagne Occidentale). Ces processus peuvent consister en une autoévaluation socialisée (Campanalle *et al.*, 2010) dans laquelle l'intervention d'autrui facilite cette prise de distance par interaction directe ou médiatisée par un instrument. « *L'idée est d'avoir un aller-retour avec l'enseignant sur les compétences travaillées* » (ingénieur pédagogique, niveau master, Université de Rennes 1). Nous isolons cette autoévaluation, qui ne se réalise pas uniquement par soi et sur

soi (comme dans la partie précédente à propos de la réflexivité), mais dans laquelle ce sont les interactions avec d'autres qui facilitent l'autoévaluation.

Le système de publication (Heutte, 2012) a son importance en ce qui concerne l'évaluation car il détermine le contenu publié et permet de choisir les lecteurs et/ou les personnes qui pourront faire des commentaires et évaluer le document. La possibilité d'accès par des personnes extérieures non engagées dans une démarche d'évaluation formative transforme les pratiques et les choix pédagogiques. C'est particulièrement le cas lorsque les pages d'ePortfolio sont accessibles à de futurs employeurs.

Par conséquent, la garantie des droits de publications et des choix par l'étudiant est une fonctionnalité essentielle pour les porteurs de projets. Un sentiment de confiance à l'égard du jugement d'autrui sur son expérience est une des conditions pour que les étudiants acceptent de dévoiler leur expérience et de l'interroger (Acker *et al.*, 2012 ; Garnier et Marchand, 2012). Il doit être possible de construire des pages privées, semi-privées (partagées avec des personnes choisies) ou publiques, ouvertes ou fermées aux commentaires : « *Dans leur espace privé, ils peuvent choisir les productions significatives pour eux pour transformer ces espaces d'écriture un peu protégés en quelque chose qui pourrait être un ePortfolio de présentation de soi* » (ingénieur pédagogique, niveau master, Université de Rennes 2). Un espace personnel est vu par des étudiants comme une manière de prendre de la distance par rapport à leurs activités quotidiennes. Cela permet également de préserver sa vie personnelle (Beaupère *et al.*, 2015) ou du moins d'en extraire une partie plus personnelle qui, bien que liée à la formation, n'a pas forcément à être connue des professionnels et universitaires qui suivent l'évolution des travaux.

Pour favoriser l'expression des étudiants, les pages privées offrent la possibilité de s'exprimer sans qu'ils n'aient à craindre des conséquences sur l'obtention de leur année de formation. Les équipes rencontrées sont particulièrement attentives à cet aspect, car l'ePortfolio « peut générer une insécurité [...] ». Conscients du double usage formatif et évaluatif du portfolio, les étudiants peuvent être pris dans un dilemme : se révéler personnellement ou rédiger ce qu'ils pensent être conforme aux attendus du métier. [...] Cela montre l'importance de bien expliciter les visées de l'outil, mais aussi de créer un cadre sécurisant porté par des formateurs perçus comme disponibles et à l'écoute. L'image dominante est ici celle de formateurs-accompagnateurs [...] Toutefois, le rôle des formateurs est aussi celui d'évaluateur » (Pirard et Lambert, 2015, p. 246).

Ainsi, prises aussi dans ce dilemme formatif et évaluatif, une partie des équipes enquêtées écartent une évaluation notée en fin de semestre. Et lorsqu'il y a une obligation institutionnelle d'attribuer une note, en plus des compétences travaillées, l'évaluation prend en compte la motivation et la capacité à valoriser certaines pages produites par les étudiants. Lorsqu'ils ont le sentiment d'évaluer par obligation institutionnelle, certains enseignants et ingénieurs pédagogiques choisissent une présentation orale des productions. Par exemple, une enseignante et une ingénieure pédagogique de deux institutions différentes ont organisé un temps fort en fin d'année où les étudiants montrent leurs pages aux autres, avec, pour l'un de ces deux enseignements une attribution de prix.

CONCLUSION ET DISCUSSION

De manière générale, la revue de littérature sur l'ePortfolio présente, d'une part, un type spécifique d'ePortfolio (le ePortfolio d'évaluation) et, d'autre part, un ensemble de textes sur la démarche d'ePortfolio et la mise en œuvre d'une évaluation qui serait processuelle et formative. Certaines recherches abordent également l'évaluation sommative comme contrariant la démarche ePortfolio (Connan et Emprin, 2011 ; Naccache *et al.*, 2006 ; Paulson *et al.*, 1991 ; Petit et Gremion, 2016 ; Verslype *et al.*, 2017). L'objectif de cet article était ainsi de revenir sur les usages de l'évaluation accompagnant la mise en place d'ePortfolio dans

l'enseignement supérieur. Construits à partir de trente-six entretiens, les résultats montrent bien que les visées évaluatives ne se retrouvent pas uniquement dans les ePortfolios d'évaluation mais concernent un ensemble d'usages plus vastes. Sept usages évaluatifs ont été repérés dans les entretiens. Ils ont été positionnés selon le type de médiation contrôlante ou structurante et à partir de ce qui est évalué (produit ou processus).

Sept principaux usages de l'évaluation dans l'ePortfolio ont été repérés : certifier des acquis de formation, valoriser socialement des compétences, motiver les étudiants, développer les compétences à collaborer, suivre les stages administrativement, développer la réflexivité, faciliter l'autoévaluation.

Les modalités d'évaluations évoquées par les enquêtés tendent à montrer de préférence une articulation de plusieurs démarches (Beroud et Poplimont, 2016). Certaines sont privilégiées plutôt par les enseignants, comme certifier les acquis de formation, et d'autres par les ingénieurs pédagogiques comme le suivi administratif de stage et la valorisation des compétences pour le marché de l'emploi. Evaluer les compétences collaboratives, la réflexivité et l'autoévaluation semblent être des pratiques partagées à la fois par les deux catégories de professionnels (enseignants et ingénieurs).

Cette première schématisation nécessiterait une nouvelle enquête centrée sur cette question de l'évaluation. Néanmoins, elle a permis d'appréhender, malgré les contraintes institutionnelles du temps de l'enquête, une diversité d'enseignements, d'usages et d'intentions d'usages dans les discours des acteurs qui mettent en place un ePortfolio. Pour aller plus loin, il serait particulièrement intéressant de mener une observation des pratiques effectives afin de voir leur évolution au cours de l'année et comparer ainsi les discours sur les usages et les pratiques effectives ainsi que les variations en cours d'années en fonction du contexte d'action et des usages des étudiants.

Le contexte institutionnel impose parfois aux équipes pédagogiques des évaluations plus contrôlantes notamment pour répondre aux exigences d'évaluation des unités d'enseignements. Une seconde piste d'approfondissement méthodologique consiste à rencontrer d'autres acteurs, tels que des responsables d'enseignement ou de diplôme.

Les usages des étudiants et le sens qu'ils attribuent au ePortfolio n'ont pas été suffisamment questionnés. Une enquête permettrait de les documenter et d'obtenir des résultats plus généraux. Ce complément serait d'autant plus utile que, d'après les personnes enquêtées, professionnelles ou étudiantes, les étudiants semblent peu nombreux à s'intéresser et à s'impliquer dans la réalisation de leur ePortfolio. Des raisons techniques et ergonomiques sont évoquées ainsi qu'une absence de valeur supplémentaire perçue à la démarche au regard de la rédaction d'un CV en ligne. Un second élément qui émerge dans les entretiens est en rapport avec les modalités évaluatives formatives, en particulier lorsqu'elles sont combinées à une évaluation sommative. Il est en effet rare, dans notre enquête, que l'évaluation ne soit que sommative car, de fait, ces modalités prennent généralement en considération l'individualité des étudiants, dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes, sur leur expérience, sur leurs pairs, sur leurs apprentissages...

Une piste d'approfondissement théorique serait par conséquent de développer une problématique de la reconnaissance, en tenant compte du contexte social, économique et institutionnel ainsi que de la relation pédagogique, notamment à partir de travaux d'Honneth et de Ricoeur. Les préoccupations visant à valoriser les expériences de chacun semblent proches d'une idéologie de la reconnaissance. A ce titre, l'ePortfolio pourrait être considérée par les étudiants comme une nouvelle activité, qui, malgré un fort investissement (en temps, en ressources cognitives et psychiques), leur semblerait davantage convenir aux attentes du marché de l'emploi qu'au sentiment d'une reconnaissance effective. Cette tension est

perceptible dans le dilemme qu'il y a entre se révéler personnellement ou correspondre aux attentes de formation ou à celles du marché de l'emploi. Mobiliser cette approche de la reconnaissance est une piste d'approfondissement des divergences d'attentes entre les équipes pédagogiques, les étudiants et les futurs employeurs. La plus forte tension mentionnée dans les entretiens porte sur l'importance de la confiance et des conditions de dévoilement de soi. Les équipes pédagogiques qui visent à développer la réflexivité des étudiants font toutes état de l'évaluation sommative comme un risque pour l'intimité, nécessaire, et la confiance dans la relation que l'étudiant entretient avec son formateur au cours de la réalisation de l'ePortfolio. Ce risque est également évoqué par leurs étudiants enquêtés lorsqu'ils déclarent ne pas vouloir que leur ePortfolio soit « *accessible à tous* » (étudiant, niveau master, Université Rennes 2).

Ricoeur (2004) rappelle ainsi les doubles références à l'*autos* et à l'*heteros* dans la reconnaissance provenant d'une reconnaissance de soi, produite à la fois dans l'intimité, et au travers d'échanges avec autrui dont les liens avec les médiations contrôlantes et structurantes mériteraient un approfondissement. Le point sensible dans cet espace est l'incertitude, voire le risque face à l'interprétation de l'autre. Ces tensions que nous avons recueillies n'apparaissent pas spécifiques au ePortfolio mais, relatives aux processus de reconnaissance, elles se retrouvent par exemple dans les travaux menés sur la VAE (Presse, 2010, p. 99) : elles procèdent « d'une articulation entre trois composantes : la reconnaissance personnelle qui est de l'ordre de l'auto-reconnaissance, la reconnaissance sociale, jugement de valeur à partir de normes et de valeurs socialement légitimées, et la reconnaissance institutionnelle qui accorde une valeur légitime ».

A l'issue de cette réflexion, il apparaît essentiel de questionner l'éthique et la relation d'accompagnement à l'évaluation des ePortfolios au regard du dévoilement des étudiants. Cela montre également la nécessité de travailler sur les postures des formateurs et des enseignants. Cela permettrait notamment de rendre visible la posture d'ami critique (Campanalle *et al.*, 2010 ; Jorro, 2006) en interrogeant différents points comme la répartition des statuts (qui est évaluateur ? qui est évalué ?), l'alternance et les temporalités nécessaires à l'accompagnement et à la définition d'une posture professionnelle (Lameul, 2016 ; Le Boucher, Lameul et Pentecouteau, 2018 ; Petit et Gremion, 2016) dans un contexte formatif institutionnellement contraint.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, I., Foucat, J., Huez, J.-F., Joly-Guillou, M.-L., Bouzille, G., Fanello, S. et Garnier, F. (2012). Evaluation de l'utilisation du portfolio par les internes en médecine générale d'Angers. *Exercer, la revue française de médecine générale*, 23(102), 102-121.
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14. Récupéré de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/161/102>
- Beaupère, N., Bosse, N. et Lemistre, P. (2015). Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences, *Bref du Céreq* 331, 2-4.
- Bélaïr, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Evaluation et formation, questions vives*, 1(1), 17-38.
- Bélangier, C. (2009). Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Montpellier, France.
- Béliste, C. et Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des « TIC » ? *Education Permanente*, 2 (196), 19-48.

- Beroud, J.-Y. et Poplimont, C. (2016). Evaluation formative et évaluation certificative : une conception réductrice de l'évaluation. *Education Permanente*, 8(1), 37-44.
- Bolliger, D. U. et Shepherd, C. E. (2010). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. *Distance Education*, 31(3), 295-314.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. Savarieau et M. Boissart (dir.), *Le portfolio en ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris, France : L'Harmattan.
- Bruillard, E. (2004, octobre). EPortfolio authorship for teachers : considerations of flexibility and productive constraints. *Actes du Colloque Europortfolio* (p. 28-29), La Rochelle, France.
- Buysse, A.A.J. et Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32(1), 87-104.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Vanhulle S. et Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 193-205). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris, France : La découverte.
- Connan, P.-Y. (2016, juin). *Masters "enseignement" et portfolio numérique : valeurs en tension et évolution de pratiques dans l'accompagnement et l'évaluation des compétences professionnelles. L'exemple du CBI à l'ESPE-Université de Reims*. Communication présentée au 29^{ème} Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Lausanne, Suisse.
- Connan, P.-Y. et Emprin, F. (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants ? *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 18(1), 229-262. Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/10-connan-tice/sticf_2011_tice_connan_10.htm
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Dévé, V., Gagnayre, R. et D'Ivernois, J.-F. (2009). Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. *Education du patient et enjeux de santé*, 27(1), 13-23.
- Garnier, C. et Marchand, C. (2012). Portfolio en Institut de formation en soins infirmiers : Mythe ou réalité. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 98-112.
- Gauthier, P. (2008, mai). *Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique*. Communication présentée au Colloque ePortfolio and Digital Identity. Montréal, Canada.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris, France : Armand Colin.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/fguillemette_ch.pdf
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Heutte, J. (2012, juin). *Démarches ePortfolio dans l'enseignement supérieur français : outiller la mobilité des étudiants*. Communication présentée au Colloque international Journées du eLearning, Lyon, France.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34.

- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse, France : érès.
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes en sciences humaines*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Kelle, U. (2005). « Emergence » vs. « Forcing » of Empirical Data ? A Crucial Problem of « Grounded Theory » Reconsidered. *Forum Qualitative Research*, 6(2). Récupéré de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000>
- Lameul, G. (2016). Vers l'opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES)*, 32(3). Récupéré de <http://journals.openedition.org/ripes/1151>
- Lassale, J., Amelot, A., Chauvin, C. et Boutet-Diéye, A. (2016). De l'artefact à la naissance de l'instrument pour la maîtrise de la consommation d'électricité : approche ergo-sociologique de la genèse instrumentale des *smart-grids*. *Activités*, 13(2). Récupéré de <http://journals.openedition.org/activites/2875>
- Le Boucher, C., Lameul, G. et Pentecouteau, H. (2018). L'expérimentation du ePortfolio à l'université : questionnements autour de la réflexivité. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning (CJSOTL)*, 9(3), 7. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.7>
- Linnakylä, P. (2001). Portfolio : Integrating Writing, Learning and Assessment. Dans G. Rijlaarsdam, P. Tynjälä, L. Mason et K. Lonka (dir.), *Studies in Writing, volume 7, Writing as a Learning tool : Integrating Theory and Practice* (p. 145-160). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Meeus, W., Van Petegem, P. et Van Looy, L. (2006). Portfolio in Higher Education : Time for a Clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.
- Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) – Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). (2013a). *E-portfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français »* (cahier n°1). Paris, France : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) – Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). (2013b). *E-portfolio : cahier des charges fonctionnel d'un dispositif technique support à la mise en œuvre d'une démarche e-portfolio. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français »* (cahier n°2). Paris, France : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES) – Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). (2013c). *E-portfolio : état des lieux. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français »* (cahier n°3). Paris, France : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers pour la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.), *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (p. 144-158). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 110-127.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. et Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational*

Leadership, 48(5), 60-63.

- Petit, M. et Gremion, C. (2016, juin). *L'ePortfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation ?* Communication présentée au 29^{ème} Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Lausanne, Suisse.
- Pirard, F. et Lambert, I. (2015). Portfolio, un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes ? Dans P. Detto et O. Borsu (dir.), *Actes du colloque d'ADMEE-Europe : l'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 245-248). Liège, Belgique : ADMEE Europe.
- Poyet, F. (2014). *Comprendre la construction des usages des TIC en formation. Vers un modèle d'analyse systémique* (mémoire de HDR en Sciences de l'information et de la communication, Université Claude Bernard, Lyon 1, France).
- Presse, M.-C. (2010). Les procédures de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience : quelles tensions ? quelles difficultés ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 93-104). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfsic/123>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, France : Stock.
- Ring, G. (2009, septembre). *Electronic Portfolios: balancing learning and assessment*. Communication présentée à la 40th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI), Université de Wollongong, Australie.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 101-137). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative*. Fribourg, Suisse : Academic Press.
- Strohmeier, S. (2010), Electronic Portfolio in recruiting? A conceptual analysis of usage. *Journal of Electronic Commerce Research*, 11(4), 268-280.
- Siampou, F. et Komis, V. (2011). Enseigner les fonctionnalités et les usages des e-portfolios : une étude basée sur les conceptions des futurs enseignants. Dans G.-L. Baron et É. Bruillard (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : analyse de pratiques et enjeux didactiques* (p. 73-77). Athènes, Grèce : New Technologies Editions.
- Verslype, L., Lecoq, J., Corten-Gualtieri, P. et Druart, E. (2017). Evaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). Récupéré de <http://ripes.revues.org/1164>