L’introduction du ePortfolio dans l’enseignement supérieur : une opportunité de diversifier les démarches évaluatives

**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. Cet articule approfondit cette enquête à propos de l’évaluation dans l’ePortfolio. La revue de littérature à ce sujet 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 attire également l’attention 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-clefs :**

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 la 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 visible leurs acquis et sanctionner leur acquisition. 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 est 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 rapidement 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.

1 - Appuis théoriques : Les appropriations de l’ePortfolio et ses usages dans l’evaluation 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 formative ou sommatives.

1-1 - instruments et usages des ePortfolio pour l’evaluation

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 (Bélair, 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 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 *et al.*, 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 établir une rupture » (Crinon et Guingue, 2006, paragr. 59). 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, cité 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’usages 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. Les usages analysés concernent uniquement les types d’usages relevés dans la littérature scientifique concernant l’évaluation des ePortfolio.

1-2- Typologie d’usage de l’ePortfolio en fonction des intentions pédagogiques

La démarche d’ePortfolio se définit alors selon des finalités diversifiées comme le montre cette typologie d’objectifs (Paulson, Paulson et Meyer, 1991 ; Gauthier, 2008)[[1]](#footnote-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 la progression dans les apprentissages et les acquis en termes de savoirs (ePortfolio d’apprentissage) ;
3. Favoriser le développement personnel et professionnel par une collective sélective de données et d’informations (ePortfolio de développement personnel et/ou professionnel) ;
4. Évaluer et démontrer des connaissances et/ou des compétences (ePorfolio d’évaluation).

Pour aborder à la question centrale de cet article, cette typologie semble présenter le risques de cantonner l’évaluation aux démarches de Portfolio d’évaluation (Bélanger, 2009 ; Connan et Emprin, 2011 ; Connan, 2016). 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). Cette typologie mériterait d’être précisée. Elle apparait décrire une typologie d’activités.

Par rapport à cette première typologie, Baillat *et al.* (2007, cité par Connan et Emprin, 2011, p.5) déclinent pour leur part des modèles : 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 (« processus d’élaboration est aussi important que l’objet lui-même »). Ces modèles s’avèrent particulièrement pertinent à l’aune de la distinction entre l’évaluation sommative et formative central dans cet article. Ils pointent une variété des objets évalués et des usages d’évaluation plus ou moins progressifs.

1-3- Un clivage entre les usages formatif et sommatif de l’évaluation ?

Les démarches évaluatives associées au portfolio privilégient la notion de « stock » d’expériences et de l’expérience dans sa singularité (Breton, 2016) et 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 (Verslype *et al.,* 2017 ; Garnier et Marchand, 2012 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Siampou et Komis, 2011 ; Breton, 2016 ; [Auteur 1], [Auteur 3] et [Auteur 2], 2019).

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 formateurs et pour les étudiants. Ces deux perspectives sont présentées comme antagonistes (Petit et Grémion, 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 d’évaluer l’atteinte de connaissances ou de compétences identiques à tous les étudiants et déterminées en début d’enseignement. 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 *et al.* (2007, cité 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, Petegem et Looy, 2006). Par ailleurs, certains formateurs tentent de concilier les fonctions certificatives et formatives tandis que d’autres les perçoivent comme antagonistes (Petit et Gremion, 2016).

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. Plusieurs pratiques évaluatives d’accompagnement formatif sont mises en avant dans la littérature scientifique sur l’ePortfolio soit suivant des modalités individuelles (Naccache *et al.* 2006 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 ; Bélanger, 2009), autoévaluatives (Bruillard, 2004) ou coévaluatives (Buysse & Vanhulle, 2009).

2 - Méthodologie d’enquête

2-1 – Contexte d’enquête et terrains

L’enquête intiale a été initiée 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 avait en 2011-2012 incité à la mise en place d’ePortfolio par des expérimentations et des actions de formation par l’UEB dans les quatre 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 (MINES-DGESIP, 2013a, 2013b, 2013c). Suite, à celle-ci 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 dont les résultats donnent le contexte de cet article, 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-quatre personnesimpliquées par les projets ePortfolio en 2016 : treize étudiants, sept enseignants-chercheurs, six formateurs et responsables d’enseignement, douze ingénieurs pédagogiques et chargés de mission intervenants 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 assez nombreux pour les mobiliser dans la catégorisation. De plus, trois entretiens ont été menés concernant des enseignements ne mobilisant plus une version numérique du portfolio.

Lors des entretiens, 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 tord, comme une évaluation des actions menées en raison de la commande UBL/UEB.

L’entretien semi-directif permet également de recueillir des données qui n’avaient pas été anticipées par le chercheur (Jones, 2000), pertinente puisque dans cette phase exploratoire des hypothèses opérationnelles n’avait pas été formulées.

Le recueil des données est ainsi ici d’un travail d’état des lieux des usages de l’ePortfolio dans plusieurs enseignements. La problématique liée à l’évaluation en est postérieure, elle a été choisi en raison de la récurrence et richesse des entretiens à ce sujet (Guillemette et Luckerhoff, 2012 ; Glaser et Strauss, 2010). A la suite de ce constat, une revue de littérature concernant l’évaluation de l’ePortfolio a mis à jour une opposition entre des modalités sommatives et formatives. Or, les discours des enquêtés évoquaient cette opposition tout en combinant parfois ces deux modalités. A partir de ce travail inductif, la « sensibilité théorique » (Strauss et Corbin, 2004) issues des lectures a permis d’élaborer une grille d’analyse qualitative thématique des entretiens ont été l’objet d’un travail d’analyse qualitative.

La phase d’analyse, 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 choisies par ceux qui les mettent en place, puis, à les confronter à la revue de littérature menée concernant les usages de l’ePortfolio. L’objectif était de proposer des catégories des usages évaluatifs de l’ePortfolio (Corbin et Strauss, 2004). 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 saisissent ou qui leur posaient question pour l’appropriation (approche instrumentale). A 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 structurants les analyses réalisées. Ce graphique est présenté dans la partie suivante.

A l’issue de cette phase d’analyse, les résultats mériteraient donc des ancrages théoriques et empiriques plus approfondis et sont proposés comme une première proposition de clarification des usages des acteurs. Plus précisément, il s’agirait maintenant de compléter les données à partir de cette catégorisation et du cadre théorique stabilisés.

Enseignements, parcours de formation et outils concernés par le recueil de données

Les premiers enseignements concernés par l’enquête ont été choisis tout d’abord à partir de l’état des lieux réalisé en 2012, en priorisant la diversité des terrains à une enquête approfondie dans un seul enseignement. Ont donc été enquêtés les enseignements mobilisant toujours un ePortfolio. De plus, à partir d’échanges informels avec des ingénieurs pédagogiques ayant accompagné de projets ou formé des enseignants, nous avons pu enquêter sur d’autres initiatives plus récentes. Enfin, des enseignements ont été ajoutés au corpus lorsqu’ils ont été mentionnés au fil de l’enquête dans les entretiens.

Les entretiens ont été recueillis dans quatre établissements : l’université de Rennes 1, l’université de Rennes 2, l’Université de Bretagne Occidentale (comprenant les ESPE de Bretagne) et l’Ecole Nationale Supérieure des Techniques Avancées de Brest (ENSTA).

Le corpus correspond donc à une diversité des cursus et des cultures d’enseignement : ingénierie, sciences de la nature et des techniques, sciences humaines. Les cours sont soit des enseignements obligatoires de tronc commun, de spécialité et 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 (promotions alors scindées en groupes).

La composition des équipes 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 intervenants dans le cours. Les dispositifs ont été créés à l’initiative d’enseignants (Université Rennes 2, ENSTA) ou à la suite d’une politique volontariste de l’établissement (UBO, Université de Rennes 1) de développer les 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.

**Institution 1**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Formation*  | *Volume d’étudiants inscrits*  | *Constitution de l’équipe pédagogique* | *Date de démarrage de la mise en place de l’ePortfolio* | *Evaluation* | *Corpus d’entretien* |
| Master Histoire des Sciences et des techniques  | Environ 50 étudiants  | enseignants-chercheurs et pilotage par le service d’orientation et d’insertion professionnelle des étudiants ainsi que le service d’appui à la pédagogie numérique | 2016 (dans la continuité d’une démarche portfolio) | Eportfolio obligatoire, évalué | 1 enseignant-chercheur |
| Module de préparation à la vie professionnelle - Licence | environ 400 étudiants Licence 1 et 320 étudiants de Licence 2 | enseignants-chercheurs et pilotage par le service d’orientation et d’insertion professionnelle des étudiants ainsi que le service d’appui à la pédagogie numérique | 2014 | Eportfolio obligatoire, évalué | 1 ingénieur pédagogique, 1 enseignant-chercheur |
| Master 2 Métiers de l’Enseignement, de l’Education et de la Formation  | 97 étudiants inscrits  | 18 formateurs et 23 tuteurs de stageGroupe pilote d’expérimentation de 7 personnes des sites 2 et 3 de cette institution | 2015non renouveléeen 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 formateurset 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 | 800 étudiants environ | 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 |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Formation*  | *Volume d’étudiants inscrits*  | *Constitution de l’équipe pédagogique* | *Date de démarrage de la mise en place de l’ePortfolio* | *Evaluation* | *Corpus d’entretien* |
| **Institution 2** |
| Licence 1 de biologieModule projet personnel et professionnel de l’étudiant | Environ 410 étudiants | Expérimentation est menée une personne du service d’orientation des étudiants avec 16 intervenants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l’institution et piloté par la direction des services informatiques de l’institution | 2016 | Eportfolio obligatoire, évalué | 4 ingénieurs pédagogique (dont 2 aussi pour l’enseignent 7) |
| 7 - Master 1 comportement animalierModule réussir son insertion professionnelle  | 20 étudiants | Expérimentation est menée une personne du service d’orientation des étudiants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l’institution et piloté par la direction des services informatiques de l’institution | 2016 | Eportfolio obligatoire, non évalué | 3 ingénieurs pédagogique (dont deux aussi pour l’enseignent 6) |
| **Institution 3** |
| Master Stratégie et Ingénierie de la Formation des Adultes Module Analyse de pratiques et de praxéologie | 45 étudiants  | 1 enseignant-chercheur et un ingénieur pédagogique  | 2012  | Eportfolio non obligatoire | 1 ingénieur pédagogique, 8 étudiants |
| Licence 3Module de Préprofessionnalisation (4 parcours) | 85 étudiants concernés (entre 28 et 37 étudiants par parcours). | Une équipe de 5 ingénieurs pédagogiques  | 2014 | Eportfolio non obligatoire | 4 étudiants, 4 ingénieurs pédagogiques, 1 enseignant-chercheur |
| **Institution 4** |
| Enseignement de langue : anglais et espagnol. Niveaux Licence 3 à Master 2  | Etudiants de niveau L3 à M2 qui suivent des cours d’anglais et d’espagnol. [[2]](#footnote-2) | Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d’innovation pédagogique numérique de l’institution. Deux enseignants-chercheurs sont impliqués. | 2014-2015 | Eportfolio obligatoire, évalué | 1 étudiant, 1 enseignant-chercheur |
|  MasterModule projet industriel et module management  | 41 étudiants  | Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d’innovation pédagogique numérique de l’institution. Trois enseignants-chercheurs, sur les 11 concernés par ces modules, sont impliqués. | 2014 | Eportfolio obligatoire, évalué | 2 enseignants-chercheurs |
| **Institution 5** |
| Licence 1 de biologieModule projet personnel et professionnel de l’étudiant | Environ 410 étudiants | Expérimentation est menée une personne du service d’orientation des étudiants avec 16 intervenants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l’institution et piloté par la direction des services informatiques de l’institution | 2016 | Eportfolio obligatoire, évalué | 4 ingénieurs pédagogique (dont 2 aussi pour l’enseignent 7) |
|  Master 1 comportement animalierModule réussir son insertion professionnelle  | 20 étudiants | Expérimentation est menée une personne du service d’orientation des étudiants, en appui avec le service de soutien à la pédagogie de l’institution et piloté par la direction des services informatiques de l’institution | 2016 | Eportfolio obligatoire, non évalué | 3 ingénieurs pédagogique (dont deux aussi pour l’enseignent 6) |
| **Institution 6** |
|  Master Stratégie et Ingénierie de la Formation des Adultes Module Analyse de pratiques et de praxéologie | 45 étudiants  | 1 enseignant-chercheur et un ingénieur pédagogique  | 2012  | Eportfolio non obligatoire | 1 ingénieur pédagogique, 8 étudiants |
| 9 - Licence 3Module de Préprofessionnalisation (4 parcours) | 85 étudiants concernés (entre 28 et 37 étudiants par parcours). | Une équipe de 5 ingénieurs pédagogiques  | 2014 | Eportfolio non obligatoire | 4 étudiants, 4 ingénieurs pédagogiques, 1 enseignant-chercheur |
| **INSTITUTION 5** |
| 10 - Enseignement de langue : anglais et espagnol. Niveaux Licence 3 à Master 2  | Etudiants de niveau L3 à M2 qui suivent des cours d’anglais et d’espagnol. [[3]](#footnote-3) | Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d’innovation pédagogique numérique de l’institution. Deux enseignants-chercheurs sont impliqués. | 2014-2015 | Eportfolio obligatoire, évalué | 1 étudiant, 1 enseignant-chercheur |
| 11 - MasterModule projet industriel et module management  | 41 étudiants  | Impulsé et suivi par un enseignant-chercheur du service d’innovation pédagogique numérique de l’institution. Trois enseignants-chercheurs, sur les 11 concernés par ces modules, sont impliqués. | 2014 | Eportfolio obligatoire, évalué | 2 enseignants-chercheurs |

3 – Processus d’évaluation mis en place

Dans cette partie, nous proposons une première catégorisation des usages évaluatifs de l’ePortfolio. Nous avons choisi d’organiser notre propos suivant quatre pôles, schématisés suite à la catégorisation, dans la figure suivante. Plusieurs pratiques d’évaluations sommative et formative ont été repérées à partir de l’opposition issue de la revue de littérature entre médiation contrôlante et structurante (Buysse et Vanhulle, 2010).

Une seconde tension, représentée comme second axe, différencie 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.

Evaluation formative : médiation structurante et régulière

Evaluation d’un processus

Evaluation sommative : médiation contrôlante et ponctuelle

Evaluation formative : médiation structurante et régulière

valuation sommative : médiation contrôlante et ponctuelle

Evaluation d’un produit

*Figure 1 : Schéma des usages de l’évaluatives mis en place avec l’eportfolio*

Les parties suivantes décrivent ces cinq catégories, en présentant en premier lieu les trois usages sommatifs (deux cases supérieures du schéma), puis trois usages formatifs (deux cases inférieures). L’ensemble des données ayant structuré la catégorisation, les citations choisies sont les extraits d’entretien les plus illustratives de la catégorie.

3-1- Les usages évaluatifs sommatifs des équipes pédagogiques qui mettent en place l’ePortfolio dans l’enseignement supérieur

3 – 1- 1- 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 par l’hétérogénéité des documents qu’il rassemble » (Crinon et Guigue, 2006, paragr. 55). 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 diverses 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 formateurs regrettent lorsque les étudiants n’adjoignent de photos ou de documents à leurs propos pour valoriser ou montrer leurs réalisations.

Cet usage est uniquement celui d’ingénieurs pédagogiques et d’aucun enseignant-chercheur. Les modules d’insertion professionnelle sont les plus emblématiques. L’ePortfolio est alors vu par des 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 ses emplois, ses fonctions occupées et ses formations pour rapprocher ses compétences des besoins du marché de l’emploi (Breton, 2016). Après cet 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 n’est pas totalement contrôlante puisque les critères dépendent du métier concerné et tient compte de la personnalité et de l’expérience de l’étudiant.

Cette valorisation de soi pour les ingénieurs pédagogiques combine la mise en visibilité de l’adéquation des compétences de l’étudiant à un poste à la promotion de soi, comme individu avec ses particularités ce qui le différencie 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 ses voyages et de ses loisirs. La manière de se présenter n’est pas que *« factuelle avec mes formations, le bac, etc… quand on a l’impression de relire un CV* » (ingénieur pédagogique, niveau licence, Université Rennes 2) mais « *plus complet qu’un descriptif d’expériences ou de compétences qui peut être un peu « froid », […] donne une image plus complète de qui est la personne (avec ses valeurs, les évènements marquants, les hobbies intéressants, etc.) »* (ingénieur pédagogique, niveau master, Université Rennes 2).

Ces préoccupations de valorisation de l’expérience personnelle et professionnelle semblent donc soutenir également une démarche de reconnaissance des individus et de leurs différences proche d’une « idéologie de la reconnaissance » selon Honneth (Crinon et Guingue, 2006).

3 – 1- 2- 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 (Crinon et Guingue, 2006) et qui, selon les démarches d’ePortfolio, relève d’une reconnaissance plus ou moins dépendant de « l’activité affirmative de l’autre » (Ricoeur, 2004), que ce soient les responsables d’enseignement et de formation, l’établissement d’enseignement supérieur, un référentiel de compétences métier, etc.

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

3 – 1- 3- Evaluer 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 plutôt que sanctionner un niveau d’atteinte. 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 reconnaitre le travail de l’étudiant et les inciter à s’y impliquer. En effet, lorsque les ePortfolio ne sont pas évalués, les ingénieurs pédagogiques craignent que les étudiants priorisent d’autres travaux, eux l’objet d’évaluation, pour valider leur diplôme. L’évaluation est utilisée pour contraindre les étudiants à démarrer leur ePortfolio, en particulier lorsqu’ils ne manifestent pas de motivation intrinsèque ou qu’ils ont des difficultés techniques d’appropriation. Pour l’illustrer plus concrètement, une formatrice (niveau master, Université de Bretagne Occidentale) a déclaré en entretien « *en terme d’ergonomie, il faut vraiment être motivé pour prendre en main toutes les fonctionnalités de l’outil […] ce n’est pas des fonctionnalités particulières ou un point particulier mais un manque de motivation pour l’outil. Ils le font parce qu’ils sont contraints ».* Ainsi, lorsque cet usage de l’évaluation est mentionné lors de notre enquête, elle est intégrée suite à une ou plusieurs années d’expérimentation de l’ePortfolio, sans évaluation, et de constat d’une faible motivation et implication d’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.

3 – 1- 4 - Evaluer les processus de collaboration : les relations aux pairs

L’ePortfolio, dans ses définitions, désigne une production personnelle. Pourtant, les possibilités d’interactions qu’offre le ePortfolio, à partir des documents produits et collectés collectivement, permettent de développer et de favoriser le travail collaboratif à distance (Bolliger et Shepherd, 2010). Suivant les cours enquêtés, les modalités varient. Si les étudiants peuvent laisser des commentaires sur le travail des étudiants de la promotion, ces commentaires peuvent rester visibles ou demeurer confidentiels au groupe de travail selon les consignes données. L’ePortfolio entraine de nouvelles possibilités pour suivre l’évolution d’un travail collectif à distance par les enseignants (Enseignant, niveau master, ENSTA). 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. Le fait que l’ePortfolio soit un outil numérique, les représentations des équipes pédagogiques ont tendance à associer l’interactivité permise par l’outil numérique à l’activité d’apprentissage collaboratif, favorisant ainsi le développement des compétences au travail en réseaux. En master MEEF dans l’Unité d’Enseignement Numérique, l’ePortfolio permet de travailler l’acquisition de compétences collaboratives, comme l’avait déjà relevé Bruillard (2004). Un formateur de cet enseignement déclare ainsi que l’intégration de l’ePortfolio est « *lié 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).*

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 collaboratifs : « *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 par exemple 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 présent essentiellement et une particularité de deux écoles : l’ENSTA Bretagne et l’ESPE, dans le cadre de formation et d’enseignement visant le développement de compétences numériques.

3 – 2 - L’Evaluation 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.

3 – 2- 1 - 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) et uniquement celui d’ingénieur pédagogique en charge du suivi des stages.

3 – 2- 2 – Développer la réflexivité des étudiants

Cette visibilité des traces est donc aussi perçue comme un support d’autoquestionnement (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010) : « Q*uand 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, engageant la réflexivité des étudiants sur leur 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, [Auteur 1], [Auteur 3] et [Auteur 2], 2019 ; Breton, 2016 ; Beaupère, Bosse et Lemistre, 2015).

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, UEP, Université de Rennes 2). Dans cette perspective, les choix graphiques (Bruillard, 2004) et les possibilités de mise en forme graphique des outils apparaissent importants.

3 – 2- 3 - 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 essentiels 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 protégé 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 « *respirer* » et de prendre de la distance par rapport à leurs activités quotidiennes : « *Pourquoi tu fais ça ? Dans quel but ? Qu’est-ce que cela va t’apporter ?»* (étudiant, niveau master, Université de Rennes 2). Cela permet également de préserver sa vie personnelle (Beaupère, Bosse et Lemistre, 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, sans qu’ils n’aient à craindre des conséquences sur l’obtention de leur année de formation, il est possible de créer des pages privées. Les équipes rencontrées sont particulièrement attentives à cet aspect, car la démarche ePortfolio « peut générer une insécurité par son caractère novateur, ouvert et créatif, par l’implication émotionnelle qu’il peut engager. 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. Plusieurs enseignants et ingénieurs pédagogiques, lorsqu’ils ont le sentiment d’évaluer par obligation institutionnelle, choisissent un temps de présentation orale par les étudiants de leur production. 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 présentent même l’évaluation sommative comme contrariant la démarche eportfolio (Paulson *et al.*, 1991 ; Naccache *et al*., 2006 ; Connan et Emprin, 2011 ; 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. Le recueil de données exploratoire a concerné 11 enseignements, 34 entretiens semi-directifs portant sur les intentions d’usages et la manière dont les équipes pédagogiques s’emparent de l’eportfolio (notions d’instrument et d’usage) dont 21 entretiens mobilisés pour cet article.

Les résultats montrent bien que les visées évaluatives ne se retrouvent pas uniquement dans les ePortfolio 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 ainsi que 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 des 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 tous les trois de usages partagés à la fois par ces deux type de professionnels.

Cette première schématisation nécessiterait une nouvelle enquête centrée sur cette question de l’évaluation. Elle est utile à ceux qui mettent en place un ePortfolio pour clarifier leurs intentions. Cette enquête a permis d’appréhender, malgré les contraintes institutionnelles du temps de l’enquête, une diversité d’enseignement, d’usages et d’intentions d’usages dans les discours des acteurs qui mettent en place un ePortfolio. Pour approfondir, il serait particulièrement intéressant de mener une enquête de terrain observant des pratiques effectives et leur évolution au cours de l’année, afin de dépasser et confronter aux discours sur les usages les pratiques effectives et de prendre en compte les ajustements en cours d’année 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’a pas pu être suffisamment questionnés, une enquête quantitative permettrait de les documenter. Ce complément est d’autant plus utile que, d’après les personnes enquêtées, professionnelles ou étudiantes, les étudiants sont minoritaires à s’intéresser et s’impliquer dans la réalisation de leur ePortfolio. Des raisons techniques et ergonomiques sont évoquées ainsi qu’une 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’elle est combinée à une évaluation sommative. Il est en effet rare, dans notre enquête, que l’évaluation ne soit que sommative car, de fait, elles 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 est de développer la problématique de la reconnaissance, en tenant compte du contexte social, économique et institutionnel ainsi que de la relation pédagogique, 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, fort investissement (de temps, de ressources cognitives et psychiques), qui leur apparait davantage concourir à leur mise en conformité au regard des attentes sur le marché de l’emploi qu’au sentiment d’une reconnaissance effective. Cette tension est perceptible dans le dilemme entre se révéler personnellement et correspondre aux attentes de formation ou marché de l’emploi. Mobiliser cette approche de la reconnaissance est une piste d’approfondissement des divergences d’attentes entre les équipes pédagogiques et les étudiants. La plus forte tension majoritairement 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 tous 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 « *je n’ai pas envie qu’il 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 à la fois d’une reconnaissance de soi, produite dans l’intimité, et d’échanges avec autrui et dont le lien 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 recueillies dans la dynamique de reconnaissance en formation se retrouvent dans d’autres dispositifs comme la VAE : « Cette double identification procède 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 » (Presse, 2010, paragr. 23).

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 » (Jorro, 2006 ; Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010) 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 ([Auteur 1], [Auteur 3] et [Auteur 2], 2019 ; Petit et Gremion, 2016 ; [Auteur 3], 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, disponible en ligne à l'adresse : 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.

Bélanger, C. (2009). Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Dossier URAFF* (31), 1-17, disponible en ligne à l'adresse https://docplayer.fr/12305090-Dossier-uraff-n-31-role-du-portfolio-dans-le-superieur-rendre-l-etudiant-acteur-de-sa-formation.html.

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 : L'Harmattan.

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.

Bélair, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Evaluation et formation, questions vives, 1*(1), 17-38.

Beroud, J.-Y. et Poplimont, C. (2016). Evaluation formative et évaluation certificative : une conception réductrice de l'évaluation. *Education Permanente, HS8*(1), 37-44.

Bruillard, E. (2004, octobre). EPortfolio authorship for teachers : considerations of flexibiliy and productive constraints. *Colloque Europortfolio*, La Rochelle, en ligne disponible à l'adresse : http://stef.ens-paris-saclay.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE\_FICHIER=1413450635263&ID\_FICHE=34028.

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 : De Boeck Supérieur.

Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, 156,* p. 117-169.

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie.* Paris : La découverte.

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'Education et la Formation*, 18, consulté en ligne le 10 septembre 2018 à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/10-connan-tice/sticef\_2011\_tice\_connan\_10.htm

Connan, P.-Y. (2016). 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. *29ème Congrès de l'AIPU, "les valeurs dans l'enseignement supérieur"*, Université de Lausanne, juin.

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). Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique. Présenté à *ePortfolio & Digital Identity.* Montréal, Concordia University, mai.

Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée.* Paris : Armand Colin.

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). Démarches ePortfolio dans l'enseignement supérieur français : outiller la mobilité des étudiants. *Colloque international "Journées du eLearning"*, Lyon, juin.

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., Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse, France : ERES.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation, 29*(1), 31-44.

Jones, R. A. (2000). *Méthodes en sciences humaines.* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Karsenti, T. et Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. Dans M. Giglio et S. Boechat Herr (dir.) *Actes de la recherche de la recherche HEP-BEJUNE* (p. 81-94). Neuchâtel : HEP-BEJUNE.

[Auteur 3] (2016).

[Auteur 3] *et al.* (2015, juin).

[Auteur 1], [Auteur 3] et [Auteur 2] (2019).

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), rn ligne à l'adresse : http://journals.openedition.org/activites/2875.

Linnakylä, P. (2001). Portfolio : Integrating Writing, Learning and Assessment. Dans G. Rijlaarsdam, P. Tynjäla, L. Mason et K. Lonka (dir.), *Studies in Wrinting, volume 7, Writing as e Larning tool : Integrating Theory and Practice (p. 145-160)*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Meeus, W., Van Looy, L. et Van Petegem, P. (2006). Portfolio in Higher Education : Time for a Clarificatoy Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Highter Education, 17* (2), 127-135.

Mission Numérique pour l’Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l’Emploi (DGESIP) (2013a). *E-portfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l’enseignement supérieur français, cahier n°1.* Paris :Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Mission Numérique pour l’Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l’Emploi (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 :Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Mission Numérique pour l’Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l’Emploi (DGESIP) (2013c). *E-portfolio : état des lieux. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l’enseignement supérieur français, cahier n°3.* Paris :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 : 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? *29ème Congrès de l'AIPU "les valeurs dans l'enseignement supérieur"*, Université de Lausanne.

Pirard, F. et Lambert, I. (2015). Portfolio, un outil d'apprentissage et d'évaluation des compétences en formation d'adultes? Dans P. Detro et O. Borsu (dir.) *Actes du colloque d'ADMEE-Europe : l'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines (pp. 245-248).* Liège : 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.

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 : De Boeck Supérieur.

Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ?, Revue française des sciences de l’information et de la communication, *6*, en ligne à l'adresse : URL : http://journals.openedition.org/rfsic/123.

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

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris : Stock.

Ring. G. (2009, septembre). Electronic Portfolios: balancing learning and assessment. *40th Asia Pacific Congerence on Educational Integrity (4APCEI)*, University of 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 : De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2004). *L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2004). Les fondements de la recherche qualitative. Fribourg : Academic Press.

Strohmeier, S. (2010), Electronic Portfolio in recruting? 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 didactiqu*es (p. 73-77). Athènes : 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). Consulté à l’adresse http://ripes.revues.org/1164.

1. Cette typologie est mise en avant au regard des entretiens formels et informels avec les équipes pédagogiques et les formateurs d’enseignants qui s’appuient le plus souvent sur cette typologie pour clarifier leurs objectifs. [↑](#footnote-ref-1)
2. Les données quantitatives précises du nombre d’étudiants concernés n’ont pas été obtenues ou ont varié selon les années. [↑](#footnote-ref-2)
3. Les données quantitatives précises du nombre d’étudiants concernés n’ont pas été obtenues ou ont varié selon les années. [↑](#footnote-ref-3)