

Quel outil e-portfolio pour quel(s) usage(s) pédagogique(s)?

Aurélie Feron ¹, Stéphane Guillet ², Jean-Jacques Curtelin ³

¹ Communauté Université Grenoble Alpes, Maison Jean Kuntzmann, 110 rue de la Chimie, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France, aurelie.feron@univ-grenoble-alpes.fr

² Institut Polytechnique de Grenoble, 46 avenue Félix Viallet, 38031 Grenoble Cedex 1, France, stephane.guillet@grenoble-inp.fr

³ Université Savoie Mont Blanc, Laboratoire LISTIC, 5 chemin de Bellevue - BP 80439, 74944 Annecy-le-Vieux Cedex, France, jean-jacques.curtelin@univ-smb.fr

Résumé

L'objectif de cette communication est d'effectuer un retour d'expérience sur un processus d'analyse d'outils e-portfolio, dans le contexte du projet IDEFI-N ReFlexPro. Ce projet s'effectue sur un site universitaire regroupant des équipes pédagogiques ayant des besoins et usages spécifiques dans des contextes universitaires pluriels. Le processus d'analyse –basé sur une forte communication avec les différents acteurs– est expliqué. Un document de synthèse permet de présenter quelques outils e-portfolio analysés selon les usages souhaités par les acteurs du terrain, et de faciliter la prise de décision. Les difficultés rencontrées ainsi que les leviers utilisés pour mener à bien ce travail sont également détaillés dans cette communication.

Summary

This communication aims to give feedback on an analysis process of e-portfolio tools, within the framework of ReFlexPro, an IDEFI-N project. The project takes place in an academic community with different teaching teams, with specific needs and uses, in plural academic contexts. The analysis process, based on a strong communication with the professionals in the field, is explained. A synthesis of the analyzed tools presents the results regarding the functions desired by the teaching teams. This document should facilitate decision making. The difficulties met on the project and the incentives used to succeed are also discussed in this communication.

Mots-clés

compétence, portfolio, e-portfolio, démarche, réflexivité

1. Contexte du projet

L'expérience en cours s'effectue dans le cadre du projet IDEFI-Numérique ReFlexPro (Ressources pour la Flexibilité des formations et la Professionnalisation des étudiants) porté par la Communauté Universitaire Grenoble Alpes (COMUE UGA) et soutenu par l'Agence Nationale pour la Recherche (ANR). ReFlexPro a pour objectifs de fédérer et accompagner des équipes pédagogiques qui souhaitent mener des actions visant à rendre les formations plus flexibles et/ou plus professionnalisantes via le numérique. Une équipe support, constituée de deux ingénieurs pédagogiques, une conseillère pédagogique et une coordonnatrice de projet, a été recrutée pour accompagner les équipes enseignantes dans la mise en œuvre de leurs actions. Les membres de l'équipe support travaillent au sein des services d'appui pédagogiques du site, ces derniers sont directement sollicités pour collaborer à l'accompagnement des actions. Les vingt-trois actions retenues pour participer à ce projet ont été réparties en trois lots de travail. Le premier lot (WP1) regroupe les actions qui cherchent à enrichir les situations d'apprentissage par le numérique. Le deuxième lot (WP2) se consacre principalement à la réutilisation, dans diverses situations pédagogiques, des ressources produites (par exemple, la création de vidéos pour des MOOCs pouvant être réutilisées dans d'autres contextes pédagogiques). Enfin, le troisième lot (WP3) est centré sur l'approche par compétences et l'entrée sur le marché de l'emploi (situations d'apprentissage pour développer des compétences, évaluation et valorisation des compétences). Chaque lot de travail est coordonné par deux animateurs, également acteurs dans au moins une action du projet, et un membre de l'équipe support.

Cette communication s'inscrit dans l'une des missions du lot WP3 qui consiste à « organiser et capitaliser la gestion des compétences acquises au travers d'e-portfolio » (Valet, 2014, p.10). L'objectif de la communication est de partager les avancées ainsi que les écueils d'une expérience de mise en place d'e-portfolios à l'échelle d'un site. En effet, pour assurer la pérennité des actions de ReFlexPro, leur intégration dans les établissements et leur diffusion, « des services centralisés (comme les e-portfolio) seront mis en place et rendus disponibles à l'ensemble de la communauté du site » (Valet, 2014, p.22). Les équipes pédagogiques mettent en place un outil numérique, en concertation avec l'ensemble des équipes du WP3 et avec les équipes partenaires (services d'appui pédagogique, services informatiques, services d'insertion professionnelle, etc.). Les animateurs du WP3 et la conseillère pédagogique de l'équipe support gèrent ensemble les liens et la concertation entre les équipes.

2. Entre diversité des actions et projet commun

Les équipes pédagogiques qui souhaitent mettre en place des e-portfolios avec le soutien de ReFlexPro ont des objectifs et des usages souhaités très variés. Cela va de l'aide au développement de compétences à la valorisation des acquis de la formation, en passant par l'évaluation (parfois formative) des apprentissages. Nous pouvons les catégoriser selon trois types d'usages (Tardif, 2006, 260) :

- 1. Documenter une progression ou un développement ;*
- 2. Illustrer des compétences ou un degré d'expertise (...);*
- 3. Fournir les preuves d'un état de développement.*

De plus, ces équipes travaillent dans des contextes très variés. L'ensemble des acteurs participant au projet sont issus de divers établissements universitaires (situés entre Valence et Annecy), dont trois ont fusionné au début du projet. Selon les établissements, des outils e-portfolios sont déjà mis en place, les soutiens ou les obstacles sont différents. Et les diverses actions ont des cibles variées telles qu'une filière d'un master d'une université, ou bien les écoles d'ingénieurs d'un institut ou encore une formation pour les doctorants.

À la diversité des objectifs et des contextes vient s'ajouter la diversité des points de vue initiaux des acteurs. Le e-portfolio étant un sujet "à la mode", les représentations des uns et des autres ne sont ni neutres ni identiques. Ces représentations doivent être considérées afin de permettre de construire une vision commune stable et pérenne.

Nous nous demandons, dès lors, comment accompagner des équipes pédagogiques isolées, tout en créant du lien entre celles-ci et en laissant la part de gouvernance propre à chaque établissement ? Comment proposer un accompagnement adapté à chaque équipe, tout en offrant des opportunités de mutualisation des ressources et expériences de chacun pour tous ? Une construction partagée des représentations pourrait-elle apporter ce lien recherché ? Serait-il possible (et souhaitable) de mettre en place un seul outil qui réponde à l'ensemble de ces usages, des contextes et objectifs ?

3. De l'accompagnement pédagogique au choix d'un outil

Ne voulant pas réduire la demande de mise en place d'e-portfolio au seul outil numérique, il nous a semblé intéressant de profiter de cette opportunité pour susciter des réflexions sur les évolutions pédagogiques offertes par cette mise en œuvre. C'est pourquoi, nous avons tout d'abord cherché à éclaircir les demandes des équipes.

Le e-portfolio est un outil, à ne pas confondre avec les usages qui peuvent en être faits et les démarches pédagogiques qui les sous-tendent. Le portfolio est considéré par certains comme un curriculum vitae enrichi. Cependant, nous souhaitons amener les équipes pédagogiques vers une définition plus complexe, telles que celles de Daunert et Price (2014), Wouters et Frenay (2001), ou encore celle de l'Agence universitaire de la francophonie. Nous sommes parvenus, après de nombreuses discussions avec l'ensemble des acteurs du WP3¹, en référence aux auteurs précités et aux expériences déjà menées par certains collaborateurs du projet, à l'élaboration d'une définition commune :

Un portfolio est un recueil de traces que l'auteur sélectionne et commente pour prouver un niveau (et/ou la trajectoire) de développement de ses compétences, et dont une partie peut devenir un support de communication avec des pairs, des enseignants, des maîtres de stages, de futurs employeurs etc. L'élaboration du portfolio vise à favoriser la réflexion sur ses actions, aide à la connaissance de soi. Différents usages peuvent être visés tels que le développement personnel ou professionnel tout au long de la vie, l'apprentissage, l'évaluation, la valorisation.

Cette conception du portfolio nécessite une approche développée en profondeur dans les programmes de formation, un accompagnement conséquent des étudiants (et des équipes pédagogiques).

Parallèlement à la définition du concept, nous avons travaillé avec les équipes pédagogiques dans un processus d'analyse des outils en six étapes (voir figure 1). Chaque étape du processus a été discutée et validée avec les acteurs du WP3.

¹ Sophie Abry, Ilham Alloui, Jean-Jacques Curtelin, Julien Douady, Aurélie Feron, Eric Giraudin, Stéphane Guillet, Emmanuelle Heidsieck, Stéphanie Mérienne, Sassia Moutalibi, Yvan Pigeonnat, Lionel Valet, Emmanuelle Villiot-Leclercq.

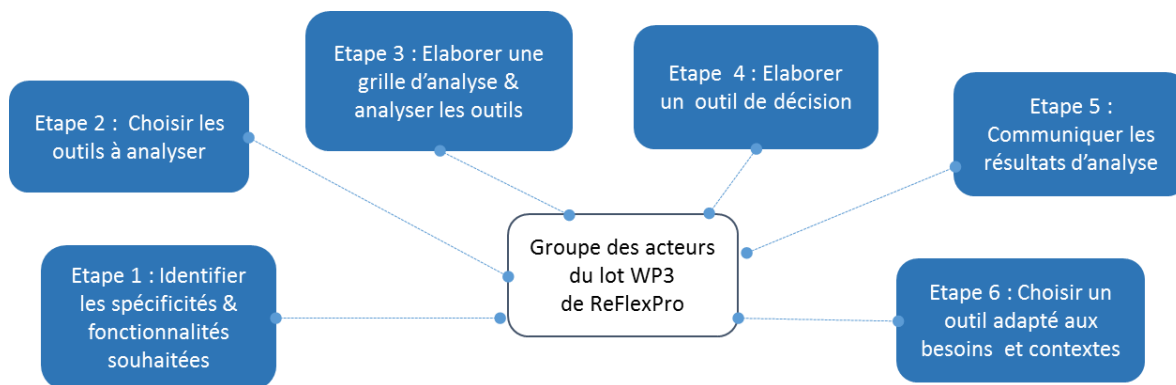


Figure 1: Processus d'analyse des outils e-portfolio

Etape 1: La première étape cherchait à préciser les demandes des équipes pédagogiques en termes de fonctionnalités souhaitées pour l’outil numérique. Ce recueil des demandes a permis de préciser également les représentations, les usages, les objectifs visés et, dans le même temps, de chercher à mieux comprendre les contextes, les enjeux, les opportunités et les obstacles éventuels. Au fur et à mesure de nos entretiens, nous avons construit une liste de fonctionnalités souhaitées par les différents acteurs. Cette liste exhaustive de fonctionnalités souhaitées, parfois redondantes ou incompatibles, n’a pas été synthétisée par l’équipe du WP3 afin de conserver les formulations propres à chaque équipe de projet. Nous avons identifié plus de cinquante fonctionnalités souhaitées.

Etape 2: À partir de ces fonctionnalités souhaitées, nous avons choisi d’analyser uniquement des outils étiquetés “e-portfolio” qui correspondaient a priori mieux aux besoins des équipes pédagogiques de ReFlexPro. Les outils de type curriculum vitae enrichi, partage de documents, agrégateur de contenu, etc. n’ont donc pas été considérés. Les outils déjà mis en place au minimum dans l’un des établissements (PEC et Karuta) ou communément utilisés dans l’enseignement supérieur francophone (Mahara et eduportfolio) ont été privilégiés pour l’analyse.

Etape 3: Nous avons ensuite élaboré une grille d’analyse des outils qui reprend:

- en lignes, l’ensemble des fonctionnalités souhaitées ;
- en colonnes, un commentaire détaillé et une appréciation globale (une note de 1 à 4).

Chaque critère est évalué selon les 4 niveaux suivants:

1. l’outil n’est pas conçu pour ce type de demande ;
2. l’outil pourrait répondre à la demande en développant une solution spécifique ;
3. l’outil répond partiellement à la demande ;
4. l’outil a été conçu pour répondre à cette demande.

Nous avons complété en binômes cette grille d'analyse pour les quatre outils sélectionnés (PEC, Karuta, Mahara, eduportfolio). Des rencontres avec des usagers des divers outils ont permis de compléter les analyses des binômes. Enfin, les résultats d'analyse ont été largement partagés et discutés avec l'ensemble des acteurs et des collaborateurs du WP3.

Etape 4: Pour éclairer la prise de décision (le choix d'un outil), nous avons cherché à améliorer la lisibilité de la grille d'analyse complétée (une cinquantaine de fonctionnalités analysées en deux colonnes pour chacun des quatre outils). Des « vues usages » de ces outils ont donc été élaborées. Avec les acteurs du lot WP3, nous avons identifié et validé une liste d'usages envisagés, permettant à chaque équipe de construire sa propre vision de l'analyse des outils en fonction des usages visés. L'analyse est représentée selon les six usages suivants:

- Construire son portfolio (déposer des traces, faire des preuves, organiser ...)
- Se positionner par rapport à des compétences ;
- Interagir autour de son portfolio pour le développement de ses compétences ;
- Se questionner, bénéficier d'un soutien à la réflexion ;
- Valoriser ses compétences (emploi, stage etc.) ;
- Utiliser (Interface Homme-Machine) et gérer l'outil.

Pour relier l'ensemble des fonctionnalités souhaitées aux usages, quatre acteurs du projet² ont catégorisé les fonctionnalités par rapport à chaque type d'usage, en spécifiant si cette fonctionnalité lui semblait nécessaire, ou non à l'usage souhaité (catégories non exclusives). Ces quatre évaluations ont permis de faire apparaître des convergences et divergences dans la catégorisation. Lors d'une séance commune au WP3, il a été décidé de retenir pour chaque fonctionnalité les catégories choisies par au moins trois des évaluateurs. Cette séance de vérification et discussion a également mené à un complément d'analyse sur les coûts financiers et humains nécessaires pour la mise en œuvre de chaque outil.

Etape 5: Une synthèse de l'analyse des outils selon les différents usages recherchés a été élaborée et communiquée aux différentes équipes, ainsi qu'aux membres du Comité d'Orientation Pédagogique du projet ReFlexPro³. Les commentaires, questions et suggestions ont permis d'améliorer cette synthèse afin de la rendre plus compréhensible. Le but de cette

² Jean-Jacques Curtelin, Aurélie Feron, Eric Giraudin, Stéphane Guillet

³ Cette synthèse est disponible sur simple demande aux auteurs.

synthèse est d'éclairer les équipes pédagogiques quant au choix d'un outil numérique adapté à leurs besoins et leurs contextes (étape 6).

Étape 6: un questionnaire en ligne a été soumis aux équipes pédagogiques pour qu'elles se positionnent sur les outils en fonction de leurs contextes et des usages visés. Pour chaque outil, le choix pouvait être prioritaire, éventuel, à éviter ou à éliminer. Parmi les réponses, deux outils étaient à éviter, éliminer ou éventuel, un outil était à éviter ou éventuel, un outil était éventuel ou prioritaire. C'est donc ce dernier qui a été retenu pour être expérimenté dans les actions.

4. Analyse du processus, difficultés rencontrées et leviers utilisés

Ce processus s'est déroulé sur six mois ce qui peut paraître long mais ce temps nous semble nécessaire afin de laisser la possibilité aux acteurs de se positionner, de suivre les avancées du projet, de réagir aux propositions et de valider les résultats obtenus. Au-delà de ces résultats, il s'agit pour chaque acteur de comprendre les besoins des autres acteurs afin de choisir ensemble le ou les outil(s) les plus adaptés aux différents besoins et contextes.

Comme dans tout projet, nous avons rencontré des difficultés. Premièrement, la mise en œuvre de portfolios est fortement liée à une approche par compétences. Les compétences sont généralement développées dans le cadre de plusieurs enseignements, ce qui nécessite de travailler avec l'ensemble des équipes plutôt qu'avec des enseignants isolés. Certaines équipes ont l'habitude de travailler ensemble, d'autres ne se connaissent que peu ou estiment que l'implication d'un seul des membres de l'équipe peut suffire pour transmettre les informations liées au projet. En nous basant sur les concepts de communauté de pratique (Wenger, 1998 ; Cox, 2005) et de développement professionnel des enseignants (Runtz-Christian, 2010 ; Wouters et Frenay, 2001), nous avons considéré que chacun est libre de sa participation. Pour que chacun puisse assumer cette liberté, il faut donc lui laisser le choix: l'ensemble des acteurs est informé régulièrement des avancées du projet. L'état des travaux en cours est disponible en ligne sur un dossier partagé, les synthèses sont transmises par mail, les invitations aux réunions communes de travail (environ tous les trois mois) sont diffusées largement, des rencontres en équipe pédagogique se font à la demande. Rassembler l'ensemble des acteurs et tous les impliquer en même temps a rapidement paru comme une utopie. Nous avons donc choisi d'avancer avec les personnes présentes et de laisser les autres s'informer pour pouvoir s'impliquer plus tard. Cela s'est traduit par une participation variable aux réunions, cependant aucune tension ne s'est fait ressentir sur les résultats obtenus.

Deuxièmement, l'outil n'est pas une baguette magique qui résout tous les problèmes d'évaluation des compétences et de valorisation. Pour que l'outil puisse fonctionner, il s'agit de prévoir les liens entre les compétences visées (référentiels de compétences) et les dispositifs d'apprentissage proposés dans le cursus, d'accompagner les étudiants pour qu'ils prennent conscience de leurs compétences et qu'ils puissent se positionner sur des niveaux de développement des compétences, de prendre du temps pour initier une démarche réflexive et inciter à la développer pendant et après la formation. Lorsque les équipes pédagogiques prennent conscience de tous ces éléments, la réalisation du projet peut leur paraître lointaine. Il ne s'agit pas non plus de considérer la mise en œuvre de portfolios comme une surcharge: l'outil et la démarche ne doivent pas venir en plus de ce qui existe déjà mais plutôt en complément ou en évolution de ce qui existe. Nous avons fait le choix de commencer par de petites étapes, réalistes et réalisables, et de convenir de la suite en fonction des premiers résultats obtenus en nous basant sur les principes de la méthode agile (Cunningham, 2001). Cela nous a permis de mettre en place un processus (voir figure 1) compris et accepté par l'ensemble des acteurs du projet.

Troisièmement, pour pouvoir agir avec chaque équipe et créer des synergies entre les divers acteurs, il nous a semblé nécessaire de garantir un soutien des politiques de chaque institution. Après avoir rencontré quelques difficultés, nous avons compris l'importance d'impliquer tous les acteurs dès le début du projet, afin que chacun puisse se sentir impliqué et entendu. Nous avons donc rencontré les acteurs en lien avec les portfolios ou responsables de portfolio au sein des universités afin de les impliquer, dès le début, dans notre projet. Un climat de confiance et de bienveillance a pu être rapidement instauré, ce qui a permis à chacun d'avoir sa place dans la bonne réalisation de ce travail, et de profiter des expertises et points de vue de chacun. Sans doute également, notre posture d'implication distanciée (Germain-Thiant, 2001) a permis d'entendre les points de vue de chacun et de les considérer dans l'avancement du projet. De nombreux allers-retours, tant avec les équipes pédagogiques qu'avec les équipes partenaires, nous permettent d'ajuster régulièrement notre travail.

Enfin, au cours de ces six mois nous avons cherché à récolter quelques retours d'expérience sur la mise en œuvre d'outils e-portfolios. Nous avons systématiquement récolté des mises en garde sur la démarche pédagogique sous-jacente: en effet, celle-ci devrait être considérée en priorité, au risque de proposer un outil qui ne répondra à aucun besoin ou qui ne correspondra à aucun usage. Par exemple, la démarche réflexive (Vacher, 2015 ; Tardif, 2006) nécessite un apprentissage et un accompagnement régulier des étudiants (et donc des enseignants

inexpérimentés en ce domaine). Si elle est prise en compte dans plusieurs enseignements (voire la totalité des enseignements concernés par le portfolio), elle prend sens dans le cursus de formation et peut devenir un « fil conducteur » de l'ensemble de la formation, voire de l'ensemble de la vie professionnelle. Le portfolio est alors considéré comme un outil qui peut soutenir la démarche, mais l'outil ne fait pas la démarche à lui seul. Au début de ce projet, nous avons souhaité répondre aux besoins des équipes pédagogiques et nous avons commis l'erreur de chercher l'outil qui répondrait au mieux aux attentes, en oubliant d'insister sur le temps à consacrer à la mise en œuvre de la démarche. Les retours d'expérience récoltés ont alerté sur cette dérive (car tous, ont insisté sur l'importance d'accompagner les enseignants et les étudiants sur la démarche, les usages et l'outil, au risque de mettre en place un outil qui ne serait pas utilisé). Nous avons mis en garde les équipes pédagogiques au fur et à mesure de nos entretiens, cependant leurs envies d'expérimenter un outil concret ont souvent pris le dessus sur la mise en place d'un accompagnement adéquat.

5. Conclusion et perspectives

Nous ne sommes qu'au début de ce projet ReFlexPro, cependant nous avons commencé à établir une relation de confiance avec les acteurs du lot WP3 au travers d'un processus d'évaluation d'outils e-portfolio co-construit avec eux. Les nombreuses discussions, collaborations et informations nous ont permis de prendre des décisions communes pour le projet tout en tenant compte des spécificités de chacun. Enfin, un accompagnement « flexible » de l'ensemble des équipes nous a permis de réduire les tensions et avancer pas à pas vers notre objectif dans un temps raisonnable. Cela nous permet d'envisager l'avenir avec sérénité et nous espérons un choix raisonné de l'outil e-portfolio. Ce choix devrait être une première étape de la mise en place du projet.

Le travail avec les équipes concernées continue sur un chantier important: la mise en place d'un processus d'accompagnement des étudiants dans le développement de leurs compétences et de la démarche réflexive, en fonction des objectifs et contextes de chaque action. Nous envisageons également de baser l'évolution de l'outil, dans un processus itératif, sur les avis des usagers (apprenants et accompagnateurs) afin de se recentrer sur l'apprentissage et le développement de compétences.

Références bibliographiques

Agence universitaire de la francophonie. *Terminologie de la FOAD : glossaire*. Repéré à <http://agir.transfer-tic.org/>

Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31 (6), 527-540. <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016>

Cunningham, W et al. (2001). Manifeste pour le développement Agile de logiciels. Repéré à <http://agilemanifesto.org/iso/fr/manifesto.html>

Dauvert, A. L. et Price, L. (2014). E-portfolio: a practical tool for self-directed, reflective, and collaborative professional learning. Dans C. Harteis, A. Ruasch, et J. Seifried, (dir.), *Discourses on Professional Learning: On the Boundary Between Learning and Working*. (1^è éd., vol. 2, p. 231-251). Dordrecht, Pays-Bas: Springer Science and Business Media. http://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_13

Germain-Thiant, M. (2001). *Se former à l'entretien*. Lyon: Chronique sociale.

Runtz-Christan, E. (2010). En Suisse: former des enseignants réflexifs. *CRAP-Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique (17), p. 138-143. Repéré à https://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Centres/CERF/Documents/ARTICLES/2010_crap_formation_ens_n_17_juillet_Extr_pp_138-143.pdf

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal : La Chenelière.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles: de Boeck

Valet, L. (2014). *Appel à projets IDEFI-N. ReFlexPro: Ressources pour la Flexibilité des formations et la Professionnalisation des étudiants*. Repéré à <http://www.idefi-reflexpro.fr/fr/le-projet/>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wouters, P. et Frenay, M. (2001). Le portfolio... Outil de développement professionnel pour l'enseignant universitaire. Dans P. Wouters (dir.), *Le conseil pédagogique à l'université: analyse de pratiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Université catholique de Louvain