

Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur

Marc Romainville – marc.romainville@unamur.be

Line Fischer – line.fischer@unamur.be

Université de Namur, Département Éducation et Technologie, Institut de recherche en didactiques et éducation (IRDNA)

Pour citer cet article : Romainville, M., & Fischer, L. (2020). Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 79-90.

Résumé

L'objectif de ce cinquième et dernier article est de chercher à identifier, à partir notamment des trois expériences analysées précédemment, différents dilemmes en matière d'usage du portfolio dans l'enseignement supérieur et de discuter de la manière dont ces dilemmes sont à gérer pour assurer le plus d'efficacité possible à chaque expérience de recours au portfolio.

La première partie présente, en guise de perspectives pédagogiques clôturant ce numéro thématique, les alternatives auxquelles sont confrontés les enseignants du supérieur lorsqu'ils insèrent dans leur dispositif de formation et d'évaluation un outil de type portfolio.

La seconde partie de l'article évoque deux pistes de régulation des pratiques de portfolio qui seraient de nature à augmenter de manière générale son efficacité pédagogique. On se penche d'abord sur l'impératif d'un alignement pédagogique entre les différents positionnements choisis par l'enseignant entre eux, ainsi qu'entre chacun d'eux et les visées pédagogiques. Est ensuite discutée la nécessité d'assurer une certaine concordance entre, d'une part, les intentions des enseignants (et les positionnements dans la grille qu'elles impliquent) et, d'autre part, la perception qu'ont les étudiants de ces positionnements et de ces intentions sous-jacentes.

Mots-clés

Portfolio ; Perceptions des étudiants ; Intentions des enseignants ; Évaluation formative ; Évaluation sommative ; Dilemmes.

Abstract

The purpose of this fifth and concluding paper, based on three previous experiences, is to identify different dilemmas with the use of portfolio in higher education. We discuss how these dilemmas have to be managed to turn every portfolio experience into effective practice.

The first section presents dilemmas faced by teachers in higher education when trying to use a portfolio-type evaluation tool for any reason in pedagogical activities of training and assessment. It allows us to conclude this special journal issue by providing some pedagogical proposals.

The second part investigates two main points to regulate their practices in the use of portfolio in order to improve pedagogical effectiveness. are highlighted. The first one relates to the importance of a pedagogical alignment within the different choices teacher has to make in the use of the portfolio. These elements should also be aligned with teaching goals. We then assume that portfolio is more likely to be used effectively if there is some matches between teacher's intentions (translated by the subsequent positions entailed in the heuristic grid) and students' perception about these ones (teachers' choices and intentions with the use of portfolio).

Keywords

Portfolio ; Student's perceptions ; Portfolio-based learning ; Formative assessment ; Summative assessment ; Dilemma.

1. Introduction

Si l'on s'en tient à une définition minimaliste du portfolio¹ en tant qu'outil permettant aux étudiants de consigner – de manière plus ou moins volontaire – des éléments significatifs de leurs apprentissages, on imagine aisément que le champ des possibles est particulièrement vaste. En effet, les formules de recours au portfolio peuvent être très diverses en ce qui concerne non seulement les modalités organisationnelles retenues mais aussi les fonctions qu'elles cherchent à remplir.

Selon Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten & Stokking (2007), le caractère très ouvert et potentiellement multifonctionnel du portfolio explique que les formateurs désirant mettre sur pied un outil de ce type peuvent rapidement être décontenancés face à la large gamme de buts et de contenus possibles. En corollaire, tant les étudiants que les enseignants n'ont pas toujours une idée très précise à propos des buts que le portfolio vise à atteindre ainsi qu'à propos des démarches particulières à suivre en vue d'atteindre ces buts.

Sur la base des expériences analysées dans ce numéro spécial et en s'inspirant des typologies disponibles dans la littérature, relatives au recours au portfolio dans l'enseignement supérieur (Driessen, Van Tartwijk, Overeem, Vermunt & Van Der Vleuten, 2005 ; Imhof & Picard, 2009 ; Layec, 2006 ; Le Boucher, Lameul & Pentecouteau, 2017 ; Petit, Monney & Gremion, 2018 ; Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten & Stokking, 2007 ; Wade & Yarbrough, 1996), nous avons dès lors cherché à relever les principaux continuums sur lesquels toute expérience d'implémentation d'un portfolio à visée de formation et/ou d'évaluation se positionne nécessairement (voir figure 1). Ces continuums représentent autant de dilemmes parce qu'ils constituent des choix posés ou à poser, à propos desquels les enseignants peuvent hésiter. En effet, les pôles de ces continuums représentent souvent – mais pas toujours – des options antagonistes. Il sera d'ailleurs montré que certaines de ces options peuvent se révéler plus complémentaires que strictement opposées et incompatibles.

L'objectif de la grille heuristique élaborée est double : d'une part, elle peut jouer le rôle d'outil réflexif invitant les enseignants déjà engagés dans une telle pratique à positionner leur expérience entre les deux pôles des continuums ; d'autre part – et cette fois à destination d'enseignants qui souhaiteraient mettre en place une telle pratique –, la grille peut revêtir une fonction plutôt prospective en leur suggérant une série de choix progressifs à effectuer.

Précisons que l'ensemble des réflexions qui suivent s'enracinent dans une double source. D'une part, elles prennent appui sur certains résultats des analyses de cas présentées dans les articles précédents et, en cela, elle constitue une méta-analyse de ces résultats. D'autre part, la discussion de ces résultats a été élargie sur la base de nouvelles ressources bibliographiques, puisqu'il est apparu que les relations entre intentions des formateurs et perceptions des étudiants – objet initial de la recherche – ne pouvaient être comprises et démêlées qu'en regard de la grande diversité à la fois des fonctions et des modalités d'usage du portfolio.

¹ En témoigne une des premières définitions du portfolio en éducation, reprise dans le Dictionnaire de Legendre : « Document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif » (Legendre, 1993).

Fonctions		
1. Visée de contrôle	.....	Visée de développement
2. Conservation de traces	.....	Réflexion sur soi
3. Focus sur les résultats	.....	Focus sur le processus
4. Incitation forte à l'auto-évaluation	.....	Incitation faible
5. Connexion forte à l'évaluation certificative	.....	Connexion faible
6. Connexion forte à l'évaluation formative	.....	Connexion faible
Modalités d'usage		
7. Fortement prescrit	.....	Faiblement prescrit
8. Encadré	.....	Libre
9. Ouvert	.....	Fermé
10. Intégré	.....	Spécifique
11. Individuel	.....	Collectif

Figure 1. Quelques dilemmes inhérents à l'usage d'un portfolio

2. Quelques dilemmes en matière de recours au portfolio

2.1. Les dilemmes relatifs aux fonctions

Le premier dilemme est lié à la visée principale du portfolio, oscillant possiblement entre une **visée de contrôle** et une **visée de développement**. Dans certains cas, le portfolio est clairement conçu comme un outil d'aide à la reddition de compte ; il exige de l'étudiant qu'il collationne des preuves ou, à tout le moins, des indices de ses acquisitions. Dans d'autres cas, il est plutôt conçu dans une perspective développementale, par exemple en visant à soutenir l'identité professionnelle de l'étudiant.

Ce continuum constitue toutefois un bel exemple de fausse opposition possible. En effet, si certains auteurs (Van Tartwijk *et al.*, 2007) défendent plutôt l'idée d'une impossibilité de combiner des buts d'évaluation et de réflexion, d'autres conceptions de l'évaluation ne postulent pas que les visées de contrôle soient nécessairement inconciliables avec des visées de développement (Romainville & Coggi, 2009). Ce type d'antagonisme – pouvant, voire devant être dépassé – a notamment été mis en évidence en matière d'évaluation des enseignements par les étudiants : dans certaines configurations, c'est bien l'instauration de mécanismes de contrôle qui participe au développement de la qualité globale des enseignements.

Quoi qu'il en soit, il peut arriver que des portfolios se revendiquent d'une approche plutôt que d'une autre et annoncent des objectifs qui sont davantage de l'ordre du contrôle ou de l'ordre du développement. Cela montre que la grille présentée dans cet article n'est ni théorique ni prescriptive, mais heuristique et descriptive de choix effectifs. C'est d'ailleurs son intérêt que d'inciter à interroger les choix posés ou à poser, en montrant notamment qu'ils ne sont pas nécessairement antagonistes ni inconciliables, mais peuvent souvent être

pensés en complémentarité. Ainsi, l'« ePortfolio », utilisé en dernière année de la formation en enseignement primaire à l'Université de Genève, illustre davantage une visée de développement des étudiants puisque l'outil est proposé mais son usage n'est pas prescriptif (les formateurs s'assurent juste de la présence des documents au sein de l'« ePortfolio »).

Un deuxième dilemme relatif aux fonctions a trait à la question de savoir si le portfolio est globalement conçu comme un outil incitant les étudiants à « **réfléchir sur eux-mêmes** » (en particulier dans la perspective de développer leur identité professionnelle et d'articuler la théorie et la pratique) ou comme un outil de **conservation de traces**. Dans le premier cas de figure, l'outil est conçu comme un déclencheur d'un processus réflexif, dans le second une aide à la collecte et la conservation d'éléments liés à l'apprentissage des étudiants. Comme développé dans l'article 1, dans l'un ou l'autre cas, il est crucial que l'étudiant puisse comprendre la fonction d'un tel outil et la relier à ses propres buts de formation de manière à maximiser l'engagement et la persévérance dans son utilisation. Driessen (2016) rappelle notamment que les étudiants attribuent généralement peu d'utilité à un portfolio fondé sur « des réflexions sur soi », ce qui souligne l'importance d'une explicitation par le formateur des raisons d'une telle démarche et de ses bénéfiques potentiels pour le présent et le futur de l'étudiant.

Encore une fois, les deux fonctions présentées ci-avant ne s'excluent pas mutuellement et il peut arriver que tel portfolio incite l'étudiant à d'abord rassembler des traces et exercer ensuite sur celles-ci des processus de réflexion personnelle. C'est notamment le cas de l'« ePortfolio » qui comprend explicitement deux parties : la réflexion est menée à partir des traces authentiques, par exemple issues de stages.

Ce continuum rejoint la typologie de Layec (2006) qui distingue les portfolios à finalité « capitaliste » (dont le but est de thésauriser des ressources ou acquis personnels, comme dans les bilans de compétences), à finalité « formative » (dont le but est d'accompagner les étudiants dans leur appropriation de connaissances et de compétences) et à finalité « existentielle » (qui cherche à émanciper les étudiants et à développer leurs capacités d'auto-formation, comme dans les récits de vie).

De manière plus globale, l'accent peut être mis, dans un portfolio, plutôt sur le processus ou plutôt sur le résultat. Dans le premier cas, l'outil cherche avant tout à **enclencher un processus** auprès des étudiants, souvent de réflexion ou de prise de distance, amené par le passage par l'écrit ; dans l'autre, c'est plutôt le **résultat** qui compte, en particulier lorsque l'outil sert de moyen de communication vers des tiers (tel que le « book » pour les artistes, rendant compte de leurs compétences, à l'origine de l'usage de l'expression *portfolio* en éducation). Notons toutefois que, comme abordé dans l'article 1, l'utilisation d'un portfolio mettant l'accent sur le processus d'apprentissage plutôt que sur ses résultats peut bousculer les représentations des étudiants. En effet, cet outil matérialise alors l'importance des progrès réalisés par l'étudiant et permet de lui faire prendre conscience de son évolution (Eynon & Gambino, 2017 ; Wakimoto & Lewis, 2014), ce à quoi il est parfois peu familier. Dans certains cas, il est toutefois difficile – et peu pertinent – de différencier ce qui relève du processus ou du résultat. Par exemple, le développement de la réflexivité doit-il être considéré comme un effet de l'utilisation de certains portfolios ou comme le processus en jeu dans la construction de ceux-ci ? Ou comme les deux à la fois ? La question fondamentale pourrait même se situer ailleurs : est-il réellement possible, dans ce cas, de différencier processus et effets de la réflexivité ? Quoi qu'il en soit, il est important que le

concepteur de l'outil définisse son positionnement personnel par rapport à cette question théorique et mette ensuite explicitement l'accent sur ce qu'il vise prioritairement au travers de l'outil.

La **place accordée à l'auto-évaluation** constitue le quatrième dilemme lié aux fonctions des portfolios. Certains d'entre eux incitent fortement les étudiants à s'engager dans des processus d'auto-évaluation alors que d'autres leur accordent une place restreinte, voire nulle. L'auto-évaluation peut porter sur divers objets : compétences professionnelles ou pré-professionnelles, attitudes, comportements mais également compétences académiques relatives aux contenus de la formation. Par exemple, certains types de portfolios aident l'étudiant à évaluer le développement des attitudes attendues en stage ; d'autres visent à consolider sa compréhension de concepts théoriques liés aux cours. L'outil « Focus » de l'Espace Entreprise propose, par exemple, au stagiaire d'auto-évaluer la mission qu'il réalise sur la base d'indicateurs préalablement retenus ainsi que de manière globale. Cet outil invite également l'étudiant à une auto-évaluation de ses attitudes professionnelles en stage (différentes compétences sociales en font l'objet) au sein d'un journal de bord. À l'Université de Namur, le JDR, quant à lui, demande à l'étudiant d'analyser certains de ses écrits plutôt sur la base de théories psychopédagogiques enseignées.

En lien étroit avec le premier continuum – tout ne s'y superposant pas complètement –, le cinquième est relatif à la plus ou moins forte **connexion du portfolio à l'évaluation certificative**. Dans certains cas, le portfolio constitue un élément central de la certification. Dans d'autres, son utilisation n'a qu'un lien très lâche, voire un lien inexistant avec le processus de certification. Dans d'autres cas encore – sans doute les plus fréquents –, la position est intermédiaire. Ainsi, en ce qui concerne le « Journal de réflexivité », la seule exigence liée à la certification est que les étudiants l'aient complété, mais aucune évaluation de son contenu n'est effectuée (ce qui est annoncé aux formés). La certification de la maîtrise, par les étudiants, des connaissances et compétences visées par le cours auquel le Journal est lié se réalise via un examen écrit à questions ouvertes.

De la même manière, le portfolio peut être plus ou moins fortement **intégré à l'évaluation formative** (sixième dilemme). Dans certains cas, il constitue un outil visant au dialogue formatif dans la perspective de réguler les apprentissages des étudiants en cours de formation. Dans d'autres cas, le recours au portfolio est partiellement ou totalement déconnecté de toute visée d'évaluation formative. L'outil « Focus », par exemple, constitue un outil formatif aidant le stagiaire à évoluer au fil de son stage et ce, tout au long des trois années d'apprentissage du métier.

2.2. Les dilemmes relatifs aux modalités d'usage

Si les portfolios se différencient selon les fonctions que les formateurs leur assignent, ils peuvent aussi varier considérablement – et ceci est lié à cela – quant à leurs modalités organisationnelles.

Le premier dilemme relatif aux modalités a trait au plus ou moins grand **degré de prescription faite aux étudiants de recourir au portfolio**. À l'un des pôles du continuum, l'utilisation du portfolio est très fortement imposée, balisée et contrôlée régulièrement par les enseignants. Par exemple, ces derniers définissent des parties à remplir à des moments clés de la formation et vérifient la complétion progressive. À l'autre extrémité du continuum, l'usage du portfolio est au contraire très libre et laissé à la discrétion des formés qui y recourent lorsqu'ils l'estiment nécessaire et de la manière qu'ils

jugent pertinente. Bien sûr, s'agissant de ce premier continuum (comme des suivants), toute une palette de positionnements intermédiaires est possible : ainsi, le recours en tant que tel peut être fortement prescrit et même vérifié dans le cadre de la certification (comme dans le « Journal de réflexivité »), mais le contenu lui-même peut toutefois rester très libre, selon les consignes explicites du moins.

Le deuxième continuum est relatif à **l'accompagnement prodigué aux étudiants**. Dans un usage très encadré, les formés sont fortement accompagnés dans leur usage du portfolio via, par exemple, des lectures intermédiaires de son contenu débouchant sur des retours formatifs assurés par les enseignants. Toujours dans ce premier type d'usage, les enseignants veillent à présenter les intentions pédagogiques sous-jacentes à l'utilisation de l'outil, en début et en cours de formation. Dans un usage autonome, le portfolio est plutôt conçu comme un journal de bord et les étudiants, dans la logique d'une réflexion sur soi et pour soi, sont invités à l'utiliser en toute autonomie. Chaque étudiant pourrait alors s'approprier pour lui-même la démarche et définir ses propres objectifs avec l'outil. L'«ePortfolio» à l'Université de Genève témoigne d'un usage plus autonome puisque les formateurs, bien qu'ils rappellent les consignes et échéances au cours de l'année à leur groupe, s'assurent juste que les documents y sont déposés. Notons que d'un groupe à l'autre, le rôle des formateurs prenant en charge l'outil peut également varier. Le premier article de ce numéro thématique met néanmoins en exergue que, quel que soit le positionnement sur ce deuxième continuum, l'explicitation des fonctions de l'outil, des compétences qu'il vise à développer et de leurs liens avec les besoins professionnels présents ou futurs des apprenants semble centrale pour en créer une perception positive.

Dans le cas d'un usage très autonome du portfolio et occupant une place importante dans la formation et l'évaluation, Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten et Stokking (2007) soulignent qu'une des difficultés majeures rencontrées réside dans la nécessité, tant pour les enseignants que pour les étudiants, de changements de posture, déjà souligné dans notre article introductif. Les acteurs de la formation sont en effet invités à passer d'un système où – pour les enseignants – ils donnent des cours et – pour les étudiants – ils les reçoivent et prennent des notes à un système où les enseignants deviennent des accompagnateurs et des coachs et les étudiants des acteurs centraux de leurs apprentissages et de la validation de ceux-ci. Ce changement suppose, chez les étudiants, des modifications de leurs représentations de la nature du savoir, de ses modes de construction et des personnes qui possèdent la légitimité pour le détenir. À nouveau, s'ils sont souhaités par les formateurs, ces changements de posture devraient être explicités, préparés et accompagnés.

Le troisième dilemme a trait au **caractère ouvert ou fermé des rubriques** du portfolio. Celui-ci peut se présenter sous un format relativement ouvert, sans consignes précises, de type journal de bord personnel. À l'autre extrême du continuum, il est constitué de rubriques fermées invitant les formés à répondre à des questions précises via des textes courts ou des phrases, voire à sélectionner des items. Bien sûr – et cela vaut aussi pour l'ensemble des continuums –, un même portfolio peut à la fois contenir des rubriques ouvertes et fermées, comme l'outil « Focus » de l'Espace Entreprise. En outre, un outil au caractère plus fermé pourrait obliger l'étudiant à compléter les rubriques dans un ordre prévu par le formateur alors qu'un outil plus ouvert permettrait au formé de remplir les différentes sections dans une logique ou temporalité non définie a priori. Le degré d'ouverture de l'outil peut donc se rapporter au format des items mais également aux consignes quant à la logique de complétion.

Le quatrième dilemme relève du **degré d'intégration du portfolio au sein du dispositif de formation**. Dans certains cas, il est fortement arrimé à un ensemble d'enseignements ou à l'ensemble du programme, voire à d'autres éléments de la formation tels que les stages. Il vise alors à permettre à l'étudiant de réaliser un aller-retour fréquent entre les différents contenus de la formation et participe ainsi à leur appropriation et à leur intégration. S'il est fortement intégré au dispositif global de formation, il y a fort à parier que l'outil soit porté par différents formateurs et qu'il ne repose pas seulement sur une initiative personnelle de l'un d'entre eux. Il participe alors à une plus grande cohérence de la formation, notamment par les échanges entre formateurs à son sujet. Dans d'autres configurations, le portfolio est dédié et relié uniquement à un enseignement spécifique, voire à une partie de cet enseignement.

La question de savoir si l'**usage envisagé** du PF est plutôt **d'ordre individuel ou collectif** constitue le cinquième dilemme. Certains portfolios sont conçus comme étant des outils à utiliser principalement par les formés à titre personnel ; parfois, le contenu même du portfolio appartient en propre au formé et n'est pas destiné à être communiqué à qui que ce soit. Pour d'autres portfolios, les contenus des rubriques ou de certaines d'entre elles du moins ont été pensés de manière à pouvoir (ou devoir) être partagés avec d'autres formés durant la formation ou avec d'autres acteurs (enseignants, formateurs, maîtres de stage, employeurs, etc.). Certains portfolios sont même pensés comme devant être des occasions, pour les utilisateurs, d'acquérir des compétences collaboratives (voir Le Boucher, Lameul & Pentecouteau, 2017). Ce continuum recouvre une dimension régulièrement évoquée pour catégoriser les types de portfolio et qui distingue les portfolios considérés comme des espaces privés de ceux qui sont envisagés comme des espaces publics, autorisant parfois des accès larges via Internet. Notons tout de même que certains types de portfolios combinent à la fois la dimension individuelle (par exemple, l'étudiant doit compléter les rubriques seul) et la dimension collective (il est ensuite invité à partager ses écrits avec ses pairs ou ses formateurs). Comme annoncé dans l'introduction, les options envisagées peuvent donc se révéler plus complémentaires que strictement opposées et incompatibles. L'outil « ePortfolio » combine ces différents usages. L'étudiant doit rédiger différents textes personnels au sein de l'outil. Ils sont ensuite la base de discussions et de réflexions collectives au sein des séminaires où les échanges se réalisent entre étudiants ainsi qu'avec les formateurs. Certaines de ces réflexions menées en sous-groupes font ensuite l'objet d'une présentation certificative en fin d'année.

3. Les conditions d'efficacité pédagogique

À quelles conditions le recours à un outil de type portfolio sera-t-il efficace, l'efficacité étant entendue ici comme la capacité de l'outil à atteindre ses objectifs ? En regard de la grille présentée ci-dessus et à titre d'hypothèses de recherches ultérieures, deux conditions nous semblent sans doute cruciales et devraient dès lors faire l'objet d'investigations plus poussées.

3.1. L'alignement entre fonctions assignées et choix de modalités

La première condition d'efficacité appartient au registre de ce que l'on appelle désormais classiquement *l'alignement pédagogique*, à savoir la recherche d'une congruence entre les visées et les méthodes (d'enseignement et d'évaluation). Par analogie, on pourrait soutenir qu'un portfolio est d'autant plus efficace que les choix de modalités posés en regard de la

première partie de la grille (fonctions) se montrent cohérents et compatibles avec ceux de la deuxième partie (modalités) (figure 2, flèches noires). Autrement dit, plus les points d'équilibre trouvés en matière de modalités sont compatibles avec ceux élaborés en termes de fonction, plus le portfolio aurait des chances d'atteindre ses buts.

Ainsi, tel portfolio visant essentiellement, dans le cadre d'une formation initiale à l'enseignement, à faire réfléchir les étudiants sur leurs pratiques de stages dans la perspective du développement de leur identité professionnelle arrivera d'autant plus probablement à ses fins que ses modalités seront appropriées à cette fonction : on peut notamment supposer qu'il serait plus adéquat, en regard de cette fonction, d'élaborer un outil, certes prescrit, mais très ouvert et fortement intégré à l'ensemble des activités d'application des étudiants. L'encadrement devra être pensé avec finesse : des outils (rubriques, questions, etc.) devront probablement être proposés aux étudiants, mais tout en leur laissant une importante marge d'initiative de manière à encourager une réflexion personnelle.

Dans le cas de fonctions multiples, une attention particulière devrait, de plus, être accordée à l'alignement de ces fonctions entre elles : ainsi, dans le cas évoqué au paragraphe précédent, l'accent devra être mis sur la visée de développement du portfolio et la connexion avec l'évaluation certificative pourra rester faible, de manière à minimiser l'apparition d'approches stratégiques chez les étudiants, ces approches étant peu susceptibles de contribuer au développement d'une authentique identité professionnelle, personnelle et affirmée.

3.2. La convergence entre intentions des enseignants et perceptions des étudiants

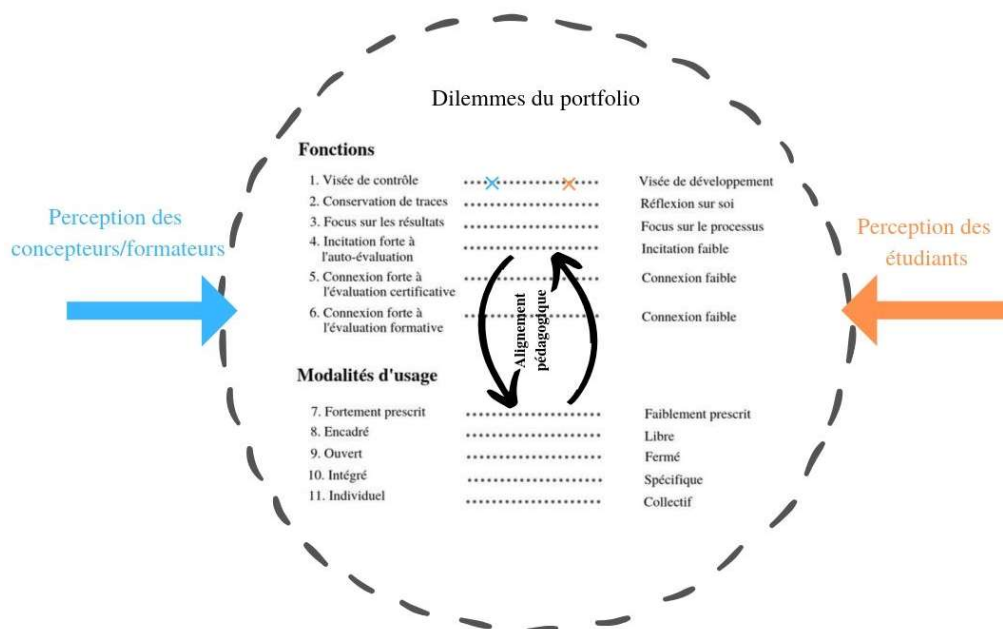


Figure 2. Perceptions des dilemmes liés au portfolio par les concepteurs/formateurs et les étudiants (l'exemple d'un décalage de perception entre formateur et étudiants quant à la fonction de contrôle ou de développement de l'outil)

La seconde condition d'efficacité nous paraît résider dans un certain degré de convergence requis entre les intentions des formateurs – matérialisées dans les choix posés sur les différents continuums de notre grille – et les perceptions qu'en ont les étudiants. En effet, tant la recension réalisée dans le premier article que les expériences analysées dans les articles suivants ont montré que des écarts significatifs pouvaient s'instaurer entre ce que les enseignants recherchent via le recours à un portfolio et ce que les étudiants pensent que les enseignants recherchent. Autrement dit, il se peut que les positionnements d'un portfolio sur les continuums de la grille divergent selon que l'on s'intéresse au regard des enseignants ou au regard des étudiants (figure 2). Or, la littérature évoquée dans le premier article insiste sur le fait que ce qui guide les comportements des étudiants réside bien plus dans leurs perceptions des outils que dans les caractéristiques intrinsèques de ces outils, censées découler des intentions des enseignants. Dès lors, si les étudiants disposent de perceptions peu conformes aux intentions des enseignants, ces intentions auront nettement moins de chances d'être atteintes. Des études (notamment Wade & Yarbrough, 1996) montrent d'ailleurs que les étudiants qui ne saisissent pas le but du portfolio ressentent davantage de confusion et de frustration lorsqu'ils doivent y avoir recours et sont donc, puisque l'outil ne leur fait pas sens, plus enclins à développer à son égard une approche stratégique cherchant à minimiser leur investissement effectif, tout en rencontrant les exigences formelles annoncées.

Ainsi, pour en revenir encore à l'exemple évoqué ci-dessus, si les étudiants ont – à tort par rapport aux intentions déclarées de leurs formateurs – l'impression que la fonction du portfolio est essentiellement de rendre compte de leurs activités de stage et de leur investissement dans ces activités, ils vont aborder le portfolio en tant qu'outil de récolte et de reddition de compte, s'éloignant alors, dans leurs comportements, de ce qui était attendu par les formateurs.

Il s'agit en définitive d'une condition classique de clarification du contrat didactique (Romainville, 2019) : les étudiants devraient disposer d'une vision de leur formation (objectifs visés, méthodes retenues, outils mis à leur disposition, etc.) proche ou du moins pas trop éloignée de celle de leurs enseignants. Dans le cas contraire, des quiproquos didactiques s'installent et parasitent le bon fonctionnement du processus enseignement – apprentissage.

Comme pour l'ensemble des composantes du contrat didactique, le plus crucial est sans doute que les formateurs veillent à expliciter les éléments les plus tacites et les plus potentiellement dissonants de ce contrat, en début mais aussi en cours de formation. Et comme les règles tacites du contrat didactique appartiennent au registre des connaissances implicites et qu'elles s'acquièrent dès lors essentiellement par imprégnation et sur le tas (O'Donovan, Price, & Rust, 2004), c'est surtout en confrontant les étudiants et en les faisant analyser des exemples réels de portfolios antérieurs et leurs appréciations par les enseignants que les étudiants s'approprient progressivement les ressorts de l'outil et en particulier les intentions qui ont amené les enseignants à y recourir. Bien sûr encore faut-il que les enseignants disposent, chacun d'eux et collectivement, d'une idée très claire quant à leurs intentions réelles derrière les intentions affichées. C'est un travail d'explicitation réalisé en équipe pédagogique qui est ici nécessaire et qui doit se transmettre « en écho » aux apprenants.

Le processus de clarification et de convergence des représentations n'est pas à sens unique : il peut au contraire être l'occasion d'un dialogue entre enseignants et étudiants et d'une co-construction du dispositif pédagogique, prenant certes appui sur les intentions des premiers mais intégrant les attentes et représentations des seconds.

De plus, ce travail d'explicitation doit être large ; il porte notamment sur les buts et visées de l'outil, ses modalités d'usage attendues, sa structure et ses rubriques, les échéances de complétion, les aides sur lesquelles les étudiants peuvent compter, mais aussi sur des aspects plus expérientiels. Ainsi, lorsque l'outil est très ouvert, il est utile d'avertir les étudiants du fait qu'il est assez habituel que l'usage du portfolio génère chez eux un peu de confusion au départ, cette confusion initiale étant généralement dépassée au fur et à mesure du processus (Wade & Yarbrough, 1996).

4. Conclusion

Si la littérature existante (par exemple, Driessen *et al.*, 2005) s'accordait déjà largement sur le fait qu'un portfolio n'est efficace qu'à la condition que les étudiants s'approprient l'outil et sa logique, le présent numéro spécial a souhaité préciser plus en détail la nature de cette appropriation et ses conditions d'émergence. Nous avons notamment fait l'hypothèse que s'approprier l'outil signifie, pour les étudiants, élaborer des perceptions – à la fois de ses fonctions et des modalités qui en découlent – qui soient les plus compatibles possibles à celles des enseignants et aux visées de formation qu'ils poursuivent. C'est pour cette raison que nous avons cherché à croiser deux points de vue au sein de la recherche dont rend compte ce numéro thématique, à savoir les intentions des formateurs de trois contextes particuliers d'utilisation d'un outil de type portfolio, d'une part, et les perceptions que s'étaient construites les étudiants concernés, d'autre part.

Bien sûr – et il s'agit d'une des limites de nos études –, tout ne se joue pas sur le seul plan des perceptions. Ainsi, certaines caractéristiques des étudiants – notamment leurs compétences effectives – et du contexte jouent également sur l'efficacité d'un portfolio. Par exemple, les étudiants bénéficiant de compétences d'auto-régulation importantes pourraient tirer davantage parti de portfolios très ouverts, libres et réflexifs (Wade & Yarbrough, 1996, cité dans Imhof & Picard, 2009). Dans le même sens, l'expérience antérieure des étudiants avec un outil de type portfolio constituerait également un élément facilitateur (Wade & Yarbrough, 1996). S'agissant du contexte, la convivialité de l'outil, la relative facilité à le prendre en main et son ergonomie générale représentent également, surtout pour un portfolio électronique, des conditions favorables à une utilisation efficace.

5. Références

- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation [En ligne]*, 67, consulté le 25 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1387>
- Driessen, E.W., Van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J.D., & Van Der Vleuten, C.P. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical education*, 39(12), 1230-1235.
- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149-154.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie - Le portfolio réflexif*. Paris : l'Harmattan.
- Le Boucher, C., Lameul, G., & Pentecouteau, H. (2017). *Les usages pédagogiques du e-portfolio dans l'enseignement supérieur : étude de cas dans 4 établissements d'enseignement supérieur en Bretagne* (Rapport de recherche CREAD EA 3875). Bretagne, France : Université Bretagne Loire.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2004). Know what I mean ? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325-335.
- Petit, M., Monney, N., & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3).
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2019). *L'Art d'enseigner - Précis de didactique*. Bruxelles, Bern, Berlin : P.I.E. Peter Lang.
- Van Tartwijk, J., Driessen, E., Van Der Vleuten, C., & Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/13538320701272813>
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). *Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?* *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(95\)00022-c](https://doi.org/10.1016/0742-051x(95)00022-c)