



HAL
open science

Usage d'une ressource pédagogique pour valoriser ses compétences et professionnaliser ses expériences : le cas du ePortfolio

Barbara Szafrajzen

► To cite this version:

Barbara Szafrajzen. Usage d'une ressource pédagogique pour valoriser ses compétences et professionnaliser ses expériences : le cas du ePortfolio. *Communication & professionnalisation*, 2022, 13, pp.77-92. hal-04061289

HAL Id: hal-04061289

<https://hal.science/hal-04061289>

Submitted on 6 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Usage d'une ressource pédagogique
pour valoriser ses compétences
et professionnaliser ses expériences :
le cas du ePortfolio**

Barbara Szafrajzen
Maître de conférences (CNU 71)
Aix-Marseille Université, IUT
barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

Résumé

Tous les I.U.T. de France ont accueilli en 2021 leur première promotion du Bachelor universitaire de Technologie (B.U.T.). Les étudiants intègrent désormais un parcours en trois ans avec une spécialisation en troisième année, représentant l'adaptation locale de la formation.

L'accent est mis avant tout sur une pédagogie construite par approche par compétences, favorisant ainsi les mises en situation professionnelles. De fait, différentes ressources pédagogiques sont désormais imposées aux étudiants pour valoriser leurs compétences et professionnaliser leurs expériences. Le ePortfolio en est l'exemple même.

Pourtant, il est étudié depuis plusieurs années dans certaines formations. Alors, le ePortfolio peut-il ou doit-il être considéré comme un objet innovant ou une « innovation pédagogique » (Lemaître, 2018) ? Car c'est bien d'une injonction constante à l'innovation dont il est question pour ces étudiants issus de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001) et baignés dans une « *culture numérique comme enjeu d'une société du savoir* » (Proulx, 2002).

Le présent article s'appuie sur une enquête qualitative menée auprès d'un échantillon d'étudiants de spécialité Informatique. L'étude à visée exploratoire démontre que le ePortfolio peut être utilisé comme une ressource pédagogique décloisonnant les différentes disciplines et conduisant l'étudiant à construire sa pensée en inter, trans et pluridisciplinarité.

Mots clés : ePortfolio, compétences, professionnalisation, expériences, innovation.

Abstract

All IUT (University Institutes of Technology) have welcomed their first promotion of the University Bachelor of Technology (B.U.T) in 2021. Now the students are following a three-year course with a specialisation in third year, representing the local adaptation of training.

Emphasis is placed above all on a pedagogy built on a skill-based approach, thus encouraging professional situations. Consequently, various educational resources are now imposed on students to enhance their skills and make their experiences professional. The ePortfolio is the perfect example of this.

However, it has been studied for several years in some training courses. So, can (or should) the ePortfolio be considered as an innovative tool or an 'educational innovation'? (Lemaître, 2018)? Indeed, a constant injunction to innovation is questioned for these students emerging from the generation of 'digital natives' (Prensky, 2001) and who have been immersed in a 'digital culture as a challenge for a knowledge society' (Proulx, 2002)

This article is based on a qualitative survey conducted with a sample of students majoring in Computer Science. The exploratory study demonstrates that the ePortfolio

can be used as an educational resource that splits up the different disciplines and leads the student to build his or her thinking in an inter-, trans- and multi-disciplinary way.

Keywords: ePortfolio; skills; professionalization; experiences; innovation.

Introduction

La rentrée universitaire de septembre 2021 a été marquée par l'évolution de l'offre de formation au sein des Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) à travers l'abandon du Diplôme Universitaire de Technologie (D.U.T.) au profit du Bachelor Universitaire de Technologie (B.U.T.), créé par l'arrêté du 6 décembre 2019 réformant les Licences professionnelles. Après plusieurs années de concertation, de discussions et de préparation – avec notamment des séries de réunions collectives inter-établissements et par regroupements disciplinaires –, la première année du B.U.T. est lancée et tous les I.U.T. de France ont récemment accueilli leur première promotion.

À travers ce nouveau diplôme national universitaire, les étudiants intègrent désormais un parcours en trois ans, validant le grade de Licence (180 ECTS – *European Credit Transfer System* –) et s'alignant de fait sur les standards internationaux (avec l'objectif de faciliter les mobilités à l'étranger). Ainsi, l'insertion professionnelle (ou la poursuite d'études) survient désormais en troisième année, et non plus en deuxième. C'est précisément dès cette deuxième année que l'étudiant choisit et démarre une spécialisation qui, *in fine*, représente une forme de coloration dite « adaptation locale » et de distinction entre les établissements.

Au sein de ce nouveau programme du B.U.T., l'accent est mis avant tout sur une pédagogie construite par approche par compétences, favorisant ainsi les mises en situation professionnelles. De fait, différentes ressources pédagogiques sont désormais imposées aux étudiants pour valoriser leurs compétences et professionnaliser leurs expériences. Le ePortfolio en est l'exemple même. Pourtant, celui-ci était déjà étudié ou proposé aux étudiants depuis plusieurs années dans certaines formations. À ce titre, « *L'histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950* » a d'ailleurs donné lieu à la publication d'un ouvrage en 2015 (Viaud, 2015). Alors, le ePortfolio peut-il ou doit-il être considéré comme un objet innovant ou une « innovation pédagogique » (Lemaître, 2018) ? Car c'est bien d'une injonction constante à l'innovation dont il est question pour ces étudiants issus de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001) et baignés dans une « *culture numérique comme enjeu d'une société du savoir* » (Proulx, 2002).

Le présent article tentera donc de répondre à la problématique suivante : les étudiants peuvent-ils utiliser le ePortfolio pour valoriser leurs compétences et professionnaliser leurs expériences ?

Pour cela, nous avons choisi comme terrain de recherche le B.U.T. spécialité Informatique, hébergé par le département informatique de l'I.U.T. d'Aix-Marseille, site d'Arles. Nous nous concentrons sur la première promotion, nouvellement arrivée

à la rentrée de septembre 2021 (soit un effectif de trente-neuf étudiants, comptant trois filles et trente-six garçons).

Nous étudions dans un premier temps ce que nous dit la maquette de ce nouveau programme pédagogique national concernant le ePortfolio : description, objectifs et résultats attendus en matière de productions. Nous essayons en sus de comprendre les valeurs sous-jacentes et celles à mettre en exergue au sein de cette ressource pédagogique bien spécifique.

Dans un second temps, nous choisissons de nous intéresser aux postures des enseignants et des apprenants à la fois prescrites, suggérées ou imposées, tant par le programme pédagogique national que par les travaux et publications disponibles et ayant étudié cette ressource pédagogique.

Enfin, nous choisissons d'étudier les réponses aux questionnaires et aux entretiens administrés à notre échantillon afin d'apporter des prémices de compréhension et d'analyse quant aux dynamiques d'appropriation du ePortfolio par les apprenants.

1. Présentation du Portfolio au sein du programme pédagogique national du Bachelor Universitaire de Technologie parcours Informatique

La réforme du B.U.T. ne donne pas seulement lieu à la refonte des programmes. En effet, le B.U.T. souhaite, aussi et surtout, offrir aux étudiants de nouvelles perspectives en termes de professionnalisation à travers notamment la mise en place de l'alternance possible dès la première année, mais également des stages et projets tout au long du parcours. Ici, le terme de professionnalisation est entendu en son sens le plus large tel que défini par Raymond Bourdoncle en 2000 et comprend tout à la fois l'activité elle-même, l'individu ou le groupe qui exerce cette activité, les savoirs liés et la formation à l'activité : « *Professionnaliser une activité dans le sens d'en faire une activité mobilisant des savoirs rationnels, cela suppose qu'elle s'enseigne à l'université, et donc que des hommes du métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe. Ce faisant, ils sont amenés à expliciter (notamment par écrit) et à rationaliser (notamment par la recherche) les savoirs de leur branche d'activité, pour mieux les transmettre et les rendre plus efficaces.* » (Bourdoncle, 2000, pp. 120-121).

La dernière version du programme pédagogique national (P.P.N.) à notre disposition est la 30^e version rédigée par l'Assemblée des chef(e)s de département informatique et s'intitule « Document d'accompagnement Licence professionnelle BUT informatique¹ ». Ce P.P.N. prévoit 4 parcours distincts : Parcours Administration, gestion

¹ Le Bachelor Universitaire de Technologie étant un tout nouveau diplôme national universitaire accueillant sa première promotion à la rentrée de septembre 2021, seule la première année de formation est définie dans le présent document et, au moment de l'écriture du présent article, les deux années universitaires suivantes sont en cours de rédaction.

et exploitation des données, Parcours Déploiement d'applications communicantes et sécurisées, Parcours Intégration d'applications et management du système d'information, Parcours Réalisation d'applications : conception, développement, validation (qui est le parcours du département informatique au sein duquel nous enseignons). Centré sur le cycle de vie du logiciel, ce parcours étend son champ de compétences de l'expression du besoin du client, à la conception, à la programmation, à la validation et à la maintenance de l'application, de sorte à former aux métiers de concepteur-développeur d'applications (mobile, web, internet des objets, jeux vidéo...).

Dans le P.P.N., le portfolio² y est mentionné trente-six fois, et ce dès le cadre général du référentiel de formation au sein duquel il est question de « *démarche portfolio, à savoir une démarche de réflexion et de démonstration portée par la personne elle-même* » (page 14).

À la page suivante, le portfolio est détaillé de la façon suivante : « *Nommé parfois portefeuille de compétences ou passeport professionnel, le portfolio est un point de connexion entre le monde universitaire et le monde socio-économique. En cela, il répond à l'ensemble des dimensions de la professionnalisation [...]. Plus spécifiquement, le portfolio offre la possibilité pour elle d'engager une démarche de démonstration, de progression, d'évaluation et de valorisation des compétences qu'il acquiert tout au long de son cursus. Quels qu'en soient la forme, l'outil ou le support, le portfolio a pour objectif de lui permettre d'adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition.* »

La démarche du portfolio conduit ainsi l'étudiant à fournir les preuves – argumentées mais aussi et surtout documentées – de sa trajectoire de développement, à travers la présentation de ses travaux dans les différentes matières suivies. Ces différentes preuves sont appelées plus communément des « traces ». Elles ont pour vocation première de « prouver » (au sens de « démontrer sa compétence en apportant des preuves ») que l'étudiant, à travers ses différentes mises en situation professionnelles, a bien acquis les compétences dont il est question dans sa formation. Cette réflexion sur le cheminement vécu par l'étudiant lui permet une mise en intrigue et une mise en perspectives de son expérience (Ricœur, 1990). De surcroît, le portfolio offre à l'étudiant l'occasion de prendre du recul sur son travail dans la mesure où il réalise un travail d'autoévaluation : « *[...] elle peut être comprise comme l'expression d'une compétence collective partagée en matière d'évaluation. Enfin, elle est l'un des témoignages les plus sensibles du changement de culture de l'évaluation, dans la mesure où l'évaluation est, à la fois, considérée comme construction de repères par des évaluateurs externes à la personne, et appropriation de ces repères dans un travail personnel d'autoévaluation.* » (Aubret et Blanchard, 2010, p. 235).

Parce que ces traces sont en lien avec l'ensemble des matières du P.P.N., la réalisation du portfolio nécessite un accompagnement de l'ensemble des membres de l'équipe

² Le document mentionne le terme de portfolio et non ePortfolio ; nous expliquerons la différence entre les deux termes dans la suite de notre propos.

pédagogique qui, dans chacune des matières, encadre et conseille l'étudiant quant aux commentaires de sa pratique : « *Bien qu'un portfolio puisse être réalisé seul, l'expérience de cette pratique montre le caractère bénéfique de l'accompagnement personnalisé et de la mise à disposition des personnes qui entreprennent cette démarche, des moyens adaptés aux différentes étapes de sa réalisation.* » (*Ibid.*, p. 236).

C'est pourquoi le terme de portfolio, et plus précisément de « démarche portfolio », est convoqué à trente-six reprises dans le programme : l'objectif est de pouvoir l'utiliser tel un outil au service de différents enseignants, et donc de différentes matières. Utilisé de manière transversale, il a vocation à mettre en exergue les résultats des travaux réalisés dans une matière ou dans une Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (dite S.A. É.) qui mobilise elle-même plusieurs matières et enseignants. Ainsi, le ePortfolio est utilisé comme une ressource pédagogique devenant dans le même temps un outil efficace de pratique, de communication et d'intelligence collective (Grosjean et Lacoste, 1999) et décloisonnant les différentes disciplines pour conduire l'étudiant à construire sa pensée en inter, trans et pluridisciplinarité.

En ce qui concerne le volume horaire, durant le premier semestre, l'étudiant suit six heures d'enseignement durant lesquels il est accompagné sur la démarche portfolio. Cela représente ensuite un volume de dix heures étudiant au second semestre, sans qu'il ne soit précisé dans le P.P.N. si ces heures doivent être assurées par un seul ou par plusieurs enseignants. En effet, nous pouvons légitimement penser que les volumes horaires peuvent être répartis entre les différents enseignants du programme, positionnant ainsi le portfolio comme une ressource pédagogique se situant dans une démarche pluri, voire interdisciplinaire. Le portfolio est ainsi présent sur chacun des six semestres que constitue le B.U.T.

En termes d'évaluation, le programme (et plus précisément le parcours A, qui constitue le parcours « Réalisation d'applications : conception, développement, validation » dans lequel nous enseignons) prévoit que l'étudiant ne l'est qu'aux semestres pairs, soit les semestres 2, 4 et 6.

Enfin, en sus de cette posture réflexive sur ses différents acquis, l'étudiant est amené à adopter une posture critique, sans qu'il ne soit mentionné ce qui est attendu précisément quant à cette posture « réflexive et critique ». Aussi, en l'état, pour mieux comprendre les attendus – et précisément ce qu'il se cache derrière ces discours institutionnels pouvant parfois paraître relativement abscons –, il semble nécessaire de nous intéresser au portfolio dans une perspective davantage critique que normative. À travers une revue de littérature sur une série d'ouvrages récents décrivant cette ressource que sont le portfolio et les méthodes pour le mettre en place à l'université, nous analysons à la partie suivante les postures prescrites, suggérées ou imposées par son utilisation, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

2. Posture d'enseignants et d'apprenants prescrite, suggérée ou imposée

À l'origine, le portfolio a été expérimenté aux États-Unis par le service de reclassement des soldats démobilisés de la Deuxième Guerre mondiale. Initialement, l'objectif était de faire reconnaître les compétences variées acquises par les militaires américains au cours de leur service militaire. Par la suite, il s'agissait de prendre en compte et valider les acquis de l'expérience issus de cursus universitaire : « *Le portfolio est classiquement défini comme un dossier personnel comprenant des éléments auto-biographiques de formation, d'expérience et de compétence.* » (Layec, 2006). Les méthodes utilisées sont alors le *curriculum vitae*, l'entretien ou les tests.

En 1970, le Québec est confronté à une demande croissante de reprise de formations à la suite de nouvelles réglementations ou à des souhaits de changements d'orientation professionnelle. Aussi, « *Dans ces deux cas de figure, le portfolio est utilisé comme démarche et outil visant principalement à évaluer et valider les acquis expérimentiels pour donner des crédits et raccourcir la période de formation en collège.* » (Verquin Savarieau et Boissart, 2016, p. 16) À cette époque, il est communément appelé « portefeuille de compétences », « dossier d'apprentissage » ou « dossier de développement personnel » avant de voir son nom se systématiser autour des années 1980.

En 1984, l'Association des formateurs d'adultes du Québec (AFAQ) publie une version du portfolio élaborée par Ginette Robin, praticienne en éducation des adultes et consultante internationale. Pour cette dernière, le portfolio a trois objectifs de reconnaissance des acquis, pouvant être envisagés séparément ou de concert : reconnaissance personnelle (l'individu s'approprie tous ses apprentissages), reconnaissance institutionnelle (obtenir les titres et crédits inhérents aux connaissances et habiletés dont on a fait preuve) et reconnaissance professionnelle (reconnaissance par un employeur des compétences identifiées et prouvées).

Du 24 au 26 octobre 2005, des formateurs-chercheurs se réunissent à Reims pour le 18^e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation : l'ADMME-Europe. Cette année-là, la thématique du colloque est « *Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs* ». Le symposium est consacré à l'évaluation par le portfolio en situation professionnelle à l'enseignement. Les formateurs-chercheurs francophones qui participent aux échanges (L. Mottier Lopez, L. Allal, L. Bélair, C. Fantoli, G. Hoefflin, B. Noël) s'accordent en premier lieu sur cet enjeu d'outil « *d'auto-évaluation et d'évaluation dynamique, facilitant le dialogue, la négociation et la réflexion sur des thèmes, des objectifs ou des compétences abordés [permettant] à l'étudiant de fournir les preuves factuelles de son niveau de compétences et de justifier la qualité de ses performances, de prendre conscience de ses forces et faiblesses, mais aussi, de se positionner, de prendre parti* » (Bélair, 2005).

Dès son origine, le portfolio s'inscrit donc dans un besoin de démonstration et de communication autour des savoir-faire. Ainsi, il est autant un produit qu'un processus qui se veut véritablement un ouvrage en perpétuelle évolution, dans la mesure où l'on va pouvoir le nourrir et le réactualiser à souhait : « *Le portfolio constitue alors une sorte de carte de visite illustrée ou de vitrine, en fait un produit conçu en vue d'une reconnaissance, par la mise à disposition d'une collection d'œuvres ou de créations propres à refléter un talent. [...] il constitue alors un produit que l'on peut chercher à optimiser aussi bien dans ses modalités de mise en œuvre que dans sa présentation, son design, son ergonomie et même sa diffusion.* » (Verquin Savarieu, 2016, p. 33)

Cette notion de démarche réflexive au cours de la construction d'un ouvrage en perpétuelle évolution n'est pas nouvelle ; en effet, déjà en 2008, des travaux tels que ceux de Lucie Mottier Lopez et Sabine Vanhulle se sont intéressés au portfolio comme outil servant tant à guider l'appropriation des savoirs que la construction identitaire professionnelle : « *Les objectifs fréquemment assignés à cet outil sont d'encourager des prises de conscience chez les étudiants à propos de l'émergence de leurs compétences et de leur identité professionnelles. Les documents qu'il contient attestent de leurs capacités à entrer dans des démarches réflexives et métacognitives et dans des formes de pensée critique et créatrice.* » (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008, p. 143)

Ainsi, l'étudiant est encouragé à réfléchir et à se questionner sur l'acquisition et l'évaluation de ses compétences, ce qui en soi est un enjeu davantage novateur et d'actualité. En effet, en repensant les matières de sorte à les axer vers une approche par compétences, l'étudiant est invité à croiser l'ensemble des savoir, savoir-faire et savoir-être, mais pas seulement. L'étudiant est aussi amené à contextualiser les compétences acquises durant son parcours de sorte à les mettre en perspective avec son propre projet professionnel.

D'après différents auteurs, cette « *logique de réflexion sur l'action* » comme la nomme Richard Wittorski (2007) invite à une prise de conscience à travers l'analyse de ses pratiques et une clarification de ses méthodes de travail. Ce faisant, elle susciterait des changements d'attitude chez les apprenants (Winzer, Altieri et Larsson, 2000), tout en développant une meilleure confiance en leurs compétences (Alin, 2008).

Cette pensée réflexive et critique est un phénomène complexe qui nous intéresse tout particulièrement en Sciences de l'information et de la communication dans la mesure où la communication est perçue « *comme un processus complexe dans lequel la signification des messages n'est pas une donnée antérieure à l'interaction, mais une construction [...] [mettant] en évidence la performance des individus en situation* » (Bouzon, 2010, p. 5).

Aussi, notre positionnement épistémologique est issu d'une « *convention constructiviste* » (Le Moigne, 2003) nous conduisant à considérer le Portfolio comme « *le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage* » (Brassard et Daele, 2003, p. 2).

C'est ainsi que l'étudiant est amené à s'interroger sur sa pratique, à se questionner sur la construction de ses apprentissages de sorte à faire émerger du sens autour de ses différents acquis : en ce sens, le portfolio est « *le plus souvent traité comme outil d'autoquestionnement, de développement d'une pratique réfléchie (praxis), d'intégration théorie-pratique ou encore de conscientisation, pour l'étudiant, de ses rapports propres au savoir [...].* » (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008, p. 145).

Et c'est sans doute là ce qui va être le plus complexe à établir pour l'étudiant : réfléchir à sa propre pratique, faire le lien entre la théorie et la pratique, prendre de la hauteur sur les relations entretenues avec son environnement (matériel, social, culturel, etc.), mais aussi et surtout conscientiser l'expérience vécue, et donc acquise (Runtz-Christian et Rouiller, 2006) : « *L'expérience acquise relève d'un pouvoir d'agir compris comme une capacité d'action, en lien avec des ressources acquises au gré des circonstances. Les constater suppose leur explicitation à partir de situations de travail concrètes. [...]. L'analyse de situations sert simplement d'indice pour réfléchir des capacités imprégnant le flux continu de l'expérience.* » (Breton, 2016, p. 61).

En sus de présenter et de réfléchir sur son travail, l'étudiant est invité à se projeter sur les compétences qu'il lui reste à acquérir. À ce titre, Marie Diez (1994) présente le portfolio sous 3 facettes : un miroir (pour mesurer sa progression au fil du temps), une carte (pour fixer des repères et des objectifs) et un sonnet (pour développer la diversité et la créativité). C'est pourquoi nous pouvons aussi voir dans le portfolio un outil de formation tout au long de la vie et de suivi de carrière, comme le rappellent justement Georges-Louis Baron et Éric Bruillard : « *On peut même envisager une continuité dans la gestion des e-portfolios depuis la formation initiale jusqu'à la fin de carrière d'un enseignant, notamment pour attester de ses compétences, pour guider sa formation continue à long terme ou pour lui permettre de changer de poste.* » (Baron et Bruillard, 2003, p. 43)

En matière de production finale, il est attendu qu'elle fasse nécessairement la part belle au numérique, ce qui en soi n'est pas une surprise pour l'enseignant qui, en intégrant le numérique « *devient un concepteur de ressources numériques et son rôle en classe est davantage centré sur l'accompagnement des élèves vers l'apprentissage pour favoriser ainsi leur autonomie. C'est d'ailleurs le sens que vise en partie la réforme du collège, avec l'instauration des EPI qui favorisent l'approche projet et le travail interdisciplinaire* » (Corroy, Roche et Savignac, 2017, p. 164).

Cela n'est pas non plus une surprise pour l'étudiant issu de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001). Depuis son entrée dans le système scolaire, l'étudiant est – et continu à être – baigné dans une « *culture numérique comme enjeu d'une société du savoir* » (Proulx, 2002), le poussant dans le même temps à développer des productions innovantes : « *Cette injonction massive à l'innovation pèse aussi sur l'enseignement supérieur, concernant aussi bien les politiques éducatives institutionnelles, les objectifs de formation, que les pratiques pédagogiques des enseignants. Le système*

doit être innovant pour former de manière innovante des diplômés qui seront innovants dans leurs futures pratiques professionnelles. » (Lemaître, 2018, p. 2)

Il est vrai que le portfolio a beaucoup évolué en plus de quatre-vingts ans et a vu se succéder différentes formes (Heutte, 2013) : du portefeuille de compétences sur support papier (des années 1940 à 1980), au portfolio numérique multimédia sur support cédérom (dans les années 1990), en passant par le portfolio numérique en ligne permettant le partage de ressources. En 2005, le ePortfolio est de plus en plus répandu. Lié au développement exponentiel d'internet et des réseaux sociaux, il devient un outil accessible à distance et centré sur les dynamiques d'apprentissages personnelles et collectives (informations, documents ou liens accessibles via internet) tout au long de la vie.

Toutefois, l'évolution du portfolio sur support papier vers le ePortfolio sur support numérique ne change pas fondamentalement la finalité de la ressource : « [...] favoriser la reconnaissance et la valorisation des compétences, des acquis de l'expérience, des apprentissages formels, informels, non formels tout au long de la vie, en s'appuyant sur une démarche réflexive de l'apprenant » (Heutte, 2016, p. 179).

Parce qu'il y a parfois un gap entre ce qui est prescrit, suggéré ou imposé, nous présentons par la suite les questions posées et étudions dans la partie suivante les réponses aux questionnaires et entretiens administrés aux étudiants de la formation B.U.T. Informatique de l'I.U.T. d'Arles.

3. Analyse des réponses aux questionnaires et entretiens sur les dynamiques d'appropriation du ePortfolio par les étudiants du B.U.T. Informatique

Rappelons que l'objectif du présent article est d'identifier si les étudiants sont ou non en mesure d'utiliser le ePortfolio pour valoriser leurs compétences et professionnaliser leurs expériences. Aussi, il est important d'avoir leur point de vue sur cette nouvelle ressource pédagogique. Pour ce faire, nous menons une enquête auprès de notre échantillon de trente-neuf étudiants de la formation B.U.T. Informatique de l'I.U.T. d'Arles (au sein duquel nous enseignons en qualité d'enseignant-chercheur en Sciences de l'information et de la communication).

L'étude démarre par un questionnaire administré en décembre 2021, soit quatre mois après le début de leur formation et alors qu'ils ont déjà eu environ dix heures de cours de présentation des usages et enjeux du portfolio. Le questionnaire comporte cinq questions ouvertes assez simples :

- ♦ Comment définissez-vous le portfolio ?
- ♦ Comment vous imaginez-vous vous en servir pour professionnaliser vos expériences et valoriser vos compétences³ ?

³ Nous nous rendons compte que cette question a été assez complexe pour les étudiants lorsqu'elle a été posée au sein des questionnaires administrés en distanciel. Aussi, nous sommes revenus dessus en

- ♦ Comment pensez-vous en faire un outil innovant ?
- ♦ Comment définiriez-vous la réalisation de votre portfolio ?
- ♦ Que pensez-vous du portfolio ?

Par la suite, nous menons une série d'entretiens semi-directifs actifs par groupe de quatre à cinq étudiants afin de compléter ou préciser ces réponses.

Les réponses ont pour objectif de relever les points de vue, représentations ou interrogations de ces étudiants sur cette nouvelle ressource pédagogique, de sorte à comprendre et relever la trivialité au sens d'Yves Jeanneret, soit les « *processus qui permettent le partage, la transformation, l'appropriation des objets et des savoirs au sein d'un espace social hétérogène* » (Jeanneret, 2014, p. 20).

Concernant la définition donnée par les étudiants au portfolio, le terme « compétence » apparaît quatorze fois dans les trente-neuf réponses des étudiants : « C'est un moyen de présenter nos créations, nos compétences. » « Un portfolio est une compilation de documents qui illustrent nos compétences et qualifications ainsi que nos expériences. »

À travers ces quelques premiers *verbatim*, nous constatons que l'étudiant associe le ePortfolio, voire le définit comme le remplacement du *Curriculum Vitae*. En effet, l'étudiant fait très souvent référence au *Curriculum Vitae* dans les réponses aux questions puisqu'il apparaît plus de dix-sept fois dans les réponses : « C'est un CV 2.0 qui sert à mettre en avant nos compétences ainsi que les travaux que l'on a pu faire durant nos études par exemple. » « C'est un CV plus complet et plus développé. » « C'est comme une très grande archive de nos projets les plus conséquents servant comme CV et preuve de nos compétences. » « C'est l'équivalent d'un CV sous un autre nom. »

Ces réponses signifient aussi que l'étudiant transpose et/ou se projette très facilement dans l'utilisation qu'il va pouvoir faire du ePortfolio à l'issue de sa formation dans le monde professionnel, notamment lors des entretiens d'embauche qui apparaissent fréquemment dans leurs réponses : « Un document résumant nos capacités techniques, notre parcours d'études, pour simplifier sa présentation pendant un entretien d'embauche. » « Le portfolio permet de mettre en avant nos compétences, notre savoir-faire. Il est utile lors d'un entretien d'embauche par exemple. » Au total, les entretiens réalisés permettant de référencer plus de dix termes différents, mais tous en lien ou définissant la professionnalisation de l'outil pédagogique : « entretien d'embauche », « entretien de recrutement », « recherche d'emploi », « professionnel », « recruteur », « employeur », « client », « patron ».

Ces réponses permettent de nous éclairer quant au lien apporté par les étudiants entre le ePortfolio et la notion de professionnalisation dans la mesure où il semble très clair que ces derniers, de part leurs réponses, parviennent à faire coïncider l'enseignement qu'ils ont reçu, l'objet permettant la valorisation de cet enseignement

l'explicitant et en leur demandant précisément des exemples de sorte à tenter une projection effective en termes d'usages du portfolio dans un contexte professionnel.

avec le développement de compétences professionnelles. Aussi, bien davantage qu'une ressource pédagogique, le ePortfolio semble se positionner comme un outil « *mettant en valeur la dynamique formative qu'elle génère pour l'apprenant : engagement de la personne, démarche réflexive de transformation de l'expérience, production de connaissances et de construction de soi* » (Clénet, 2016, p. 157).

Par ailleurs, nous avons vu plus haut que la réalisation du ePortfolio présuppose aussi et surtout des habitudes d'autoanalyse, à travers notamment une réflexion métacognitive (Paulson, 1994). Or, parce qu'« *entre l'intelligence qui agit et l'intelligence qui se connaît, il y a un perpétuel décalage* » (Granger, 1993, p. 62), lorsque l'on demande aux étudiants de notre échantillon comment ils imaginent s'en servir pour professionnaliser leurs expériences et valoriser leurs compétences, leurs réponses sont parfois un peu confuses ou abscones : « en faire un truc sympa », « embellir mes expériences passées », « comme une aide pour plus tard », « comme un livre ». À cette question, sur les trente-neuf étudiants interrogés, dix étudiants disent ne pas savoir, ne pas avoir d'idée pour l'heure.

Cela s'explique certainement de par le fait que les étudiants ont toujours eu beaucoup de difficulté à verbaliser, à formaliser, ou plus simplement à mettre des mots sur ce qu'ils font. Ils le commentent, certes, ils portent un jugement de valeur – souvent très manichéen, au demeurant, de type « c'est super » ou « c'est nul » –, mais sans véritablement creuser la question.

Or, cela peut toutefois paraître étrange puisque les étudiants baignent depuis leur plus jeune âge dans des pratiques de gestion et de valorisation de l'expérience passant par le discours et la verbalisation. L'école apprend très tôt à l'enfant à se présenter, elle lui apprend à dessiner puis à écrire et à décrire qui il est *via* la rédaction, la dissertation, le récit de vie, la pratique autobiographique, la lettre de motivation, la synthèse de bilan de compétences, etc. : « *On admet volontiers que "mettre en mots" une expérience témoigne de la clarté de l'analyse préalable. La verbalisation est donc le complément indispensable du travail d'explicitation de l'expérience. Autrement dit, ce qui est bien explicité doit pouvoir s'énoncer aisément et, en corollaire, ce qui est mal énoncé peut traduire des insuffisances d'explicitation.* » (Aubret et Blanchard, 2010, p. 262)

En revanche, lorsque l'on interroge les étudiants sur l'aspect innovant de cette ressource, leurs réponses se font immédiatement plus précises et illustrées : « son design et sa présentation doivent être originales », « il doit être ludique », « il faut le rendre interactif ». Comme nous pouvions nous y attendre, huit de nos trente-neuf étudiants interrogés ont imaginé le rendre innovant en le créant sous forme de site internet, alors même qu'ils ne savent pas définir sa réalisation : dix-huit étudiants sur trente-neuf ne savent pas le définir. Nous comprenons donc que le numérique ne participe pas, à leurs yeux, directement à l'aspect innovant de la ressource, certainement de part le fait qu'il est complètement partie prenante de leur pratique pédagogique au quotidien. Ainsi, au vu des réponses, les étudiants ne semblent pas

mesurer ou identifier de forme « d'injonction à l'innovation », pour eux qui sont issus de la génération des « *digital natives* » (Prensky, 2001).

Les étudiants ont à l'évidence du mal à se projeter, certainement aussi parce que ce questionnaire leur est diffusé alors qu'ils ne sont dans l'établissement que depuis moins de six mois. De surcroît, plus de la moitié des étudiants interrogés n'avait jamais entendu parler du ePortfolio avant et ils jugent assez sévèrement et avec une forte appréhension son usage prochain : « complexe », « flou », « embêtant », « difficile », sont les termes qui reviennent le plus souvent pour la 5^e et dernière question posée, alors même qu'ils s'accordent dans le même temps à le trouver « intéressant » et « utile » le terme revient à sept reprises dans les *verbatim*).

Selon nous, cela s'explique de par le fait qu'un étudiant comme ceux de notre échantillon, fraîchement sorti du système de l'enseignement secondaire pour plonger dans celui de l'enseignement supérieur, a certainement beaucoup de difficultés à se projeter dans les notions de professionnalisation des expériences (d'autant plus qu'ils sont nombreux à n'en avoir aucune à l'instant T), voire dans celle de valorisation des compétences. Cette idée de valorisation et de construction de logique de preuve est une réflexion véritablement nouvelle pour ce jeune étudiant. Charge à nous, équipes enseignantes, à coopérer de concert en inter, trans et pluridisciplinarité pour accompagner cet étudiant – durant les trois prochaines années que constitue son parcours en B.U.T. – vers une sphère tant professionnelle que sociale : « [...] *le portfolio, considéré comme produit, démarche et dispositif de formation met les processus de transaction, de coopération et de production dans une perspective de reliance sociale qui ne se limite pas à la sphère professionnelle* » (Layec, 2015, dans Verquin ... p. 19).

Conclusion

Après avoir défini le portfolio tel qu'il est proposé au sein du nouveau P.P.N. du B.U.T., l'article s'intéresse à ce qu'il se cache derrière ces discours institutionnels dans une perspective davantage critique que normative. À travers une revue de littérature sur une série d'ouvrages récents décrivant cette ressource et les méthodes pour le mettre en place à l'université, l'article réalise un focus sur les postures prescrites, suggérées ou imposées, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

Enfin, l'article a tenté de répondre à la problématique suivante : les étudiants peuvent-ils utiliser le ePortfolio pour valoriser leurs compétences et professionnaliser leurs expériences ? Pour cela, nous nous appuyons sur une étude à visée exploratoire fondée sur des questionnaires et des entretiens semi-directifs actifs auprès d'un échantillon de trente-neuf étudiants de la formation B.U.T. Informatique de l'I.U.T. d'Arles. Nous présentons un certain nombre de résultats de *verbatim* illustrant les difficultés rencontrées par ce public – nouvellement entré dans le monde universitaire – à se projeter dans une analyse et/ou une projection d'appropriation du ePortfolio comme ressource pédagogique pour valoriser ses compétences et professionnaliser ses

expériences. En effet, les étudiants parviennent difficilement, à ce niveau d'étude-là (soit au sortir de l'enseignement secondaire et au tout début de leur parcours dans l'enseignement supérieur) à identifier leurs montées en compétences, et encore davantage à identifier comment convoquer une ressource pédagogique telle que le ePortfolio pour valoriser que ce soit un savoir, un savoir-faire ou encore un savoir-être. Même si la notion de compétence ne leur est pas étrangère, ce travail de réflexivité sur leurs propres acquis reste nouveau et très abscons à leurs yeux.

L'article gagnerait certainement, à l'avenir, à être enrichi par un regard croisé avec les enseignements du département informatique impliqués dans l'évaluation du ePortfolio. Toutefois, en qualité de chercheuse, mais aussi et surtout de professionnelle de l'éducation, l'analyse et la méthodologie que nous mettons actuellement en place auprès de ce public nous conduit à affirmer à ce stade que le ePortfolio peut être utilisé comme une ressource pédagogique qui décloisonne les différentes disciplines et conduit l'étudiant à construire sa pensée en inter, trans et pluridisciplinarité. En effet, il nous semble indispensable de former l'étudiant pour l'amener à donner du sens aux différentes matières en lien avec sa formation. Cela peut et doit se faire, selon nous, en l'orientant vers une construction collective du sens et en sollicitant l'ensemble des acteurs partie prenante de sa formation universitaire : « *Le savoir devient une pratique collective, qui se développe dans la participation à des activités au sein d'une communauté qui façonne aussi l'identité de ses membres.* » (Morillon, Bouzon et Caria, 2008) Convoqué par plusieurs enseignants de multiples disciplines d'une même formation universitaire, le portfolio est pensé comme un outil efficace de pratique, de communication et d'intelligence collective (Grosjean et Lacoste, 1999).

Dans cette philosophie, cette stratégie de valorisation d'une ressource professionnalisante peut ainsi constituer un élément essentiel du parcours universitaire de l'étudiant, mais aussi de son insertion professionnelle et, de fait, de sa vie citoyenne, dans une société dont l'environnement technologique évolue constamment et où la mutualisation des connaissances met en exergue une stratégie de valorisation des compétences et de professionnalisation des expériences.

Bibliographie

- Alin, C. (2008, 5-7 mai 2008). E-portfolio et construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires et de leurs formateurs référents. *2^e Conférence Pan-Américaine et Francophone*. Montréal, Québec : Université Concordia.
- Aubret, J. et Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, France : Dunod.
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2003). Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 37-49. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2983>

- Bélaïr, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et Formation. Questions vives, recherches en éducation*, 1(1), Université de Provence, Aix-Marseille, 17-38.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & Formation, Formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 117-132. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Bouzon, A. (2010). Las investigaciones en comunicación de las organizaciones : orígenes y fundamentos. *Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas*, 14, 12-29.
- Brassard, C. et Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Dans C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (Eds.), *Actes du colloque EAIH 2003* (pp. 437-444). Strasbourg, France : INRP.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. Verquin Savarieau et M. Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 55-68). Coll. Ingénieries et formations. Paris, France : L'Harmattan.
- Clénet, C. (2016). Le portfolio comme processus d'autoformation : repères et enjeux. Dans B. Verquin Savarieau et M. Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 145-158), Coll. Ingénieries et formations. Paris, France : L'Harmattan.
- Corroy, L., Roche, E. et Savignac, E. (2017). *Éducation aux médias et pédagogies innovantes*. Paris, France : Agence universitaire de la Francophonie/Publibook.
- Diez, M. (1994). The Portfolio: Sonnet, Mirror and Map. Dans Kay Burke (Ed.), *Professional Portfolios*. Glenview, IL, États-Unis: Skylight Training and Publishing.
- Granger, G.-G. (1993). *La raison* (10^e éd.). Coll. Que sais-je ? Paris, France : Presses universitaires de France.
- Grosjean, M. et Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective*. Coll. Le travail humain. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Heutte, J. (2013). *Livre blanc : La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français, Cahier n° 3 : État des lieux*. Paris, France : DGESIP-MESR. URL : https://www.masterqhs.com/docs/ePortfolio_cahier3.pdf
- Heutte, J. (2016). *Homo sapiens retiolus* : la part des autres dans la persistance à cultiver son identité et ses compétences. Dans B. Verquin Savarieau et M. Boissart, *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (pp. 179-196). Coll. Ingénieries et formations. Paris, France : L'Harmattan,
- Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris, France : Éd. Non Standard.

- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : Le portfolio réflexif. Histoire de vie de formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>
- Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Tome 3. Coll. Ingénium. Paris, France : L'Harmattan.
- Morillon, L., Bouzon, A. et Caria, M. (2008). Les acteurs de l'entreprise face à l'émergence des TIC : des pratiques plurielles. Dans J. Gerbault (dir.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (pp. 161-172). Paris, France : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. et Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. Dans G. Baillat (dir.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Coll. Pédagogies en développement. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Paulson, F.-L. (1994). *A Guide for Judging Portfolios, Measurement and Experimental Research Program of the MESD*, Portland, États-Unis : MESD. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377210.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. URL : <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*, 57(3-4), 180-189.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Runtz-Christian, E. et Rouiller, J. (2006). Pourquoi évaluer à l'université les enseignants-stagiaires à l'aide d'un portfolio de compétences ? *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 5, 203-214. URL : <https://revuedeshep.ch/pdf/05/2006-5-Runtz.pdf>
- Verquin Savarieau, B. et Boissart, M. (2016). *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*. Coll. Ingénieries et formations. Paris, France : L'Harmattan.
- Viaud, M. (2015). *Les innovateurs silencieux : Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Coll. Regards sur l'éducation. Fontaine, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Winzer, M., Altieri, E. et Larsson, V. (2000). Portfolios as a Tool for Attitude Change. *Rural Special Education Quarterly*, 19(3-4), 72-81.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.