
Perspective d'autoformation transformatrice soutenue par une démarche e-portfolio

Lameul Geneviève

*Université Européenne de Bretagne - Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875) - France
genevieve.lameul@univ-rennes2.fr*

Dorval Anne Gaele

*Université Européenne de Bretagne - Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875) - France
anne-gaele.dorval@univ-rennes2.fr*

Eneau Jérôme

*Université Européenne de Bretagne - Université Rennes 2 - CREAD (EA 3875) - France
jerome.eneau@univ-rennes2.fr*

RÉSUMÉ

Depuis un an, le master professionnel en alternance "Stratégie et Ingénierie de formation" (SIFA, université Rennes2) a introduit dans son dispositif l'usage du e-portfolio. Tout en visant l'amélioration de la communication entre étudiants, enseignants et tuteurs, ce projet offre un espace partagé et interactif de capitalisation des expériences, de formalisation et de co-élaboration des postures professionnelles des étudiants en cours de professionnalisation pour devenir ingénieurs de formation. A partir de l'analyse de documents produits en 2012-2013 par les étudiants dans le cadre de l'unité d'enseignement "praxéologie", nous apprécierons le potentiel de cette nouvelle modalité de travail pédagogique. Nous nous attacherons à qualifier la manière dont elle favorise la prise en compte et l'exploitation des expériences : expériences antérieures de l'étudiant, expériences vécues en formation, mise en dialogue avec les expériences des tuteurs et des pairs.

MOTS-CLÉS

formation d'adulte, recherche-action-formation, e-portfolio, praxéologie, expérience, posture professionnelle

INTRODUCTION

La démarche d'accompagnement du processus de construction de compétences en formation professionnelle ainsi que la reconnaissance de l'acquisition de ces compétences représente deux questions vives de la plus haute importance pour l'université. D'une part, ce processus fait appel à des manières de faire peu connues des institutions d'enseignement supérieur, plus habituées à la reconnaissance académique des savoirs. D'autre part, la formation professionnelle des adultes qui s'organise autour de l'expérience, fait appel à des pratiques professionnelles spécifiques (lien plus direct avec les usages sociaux, perspective d'insertion professionnelle) de nature assez différente de celles mises en œuvre dans un enseignement classique.

Dans la formation "Stratégie et Ingénierie de formation" (SIFA, université Rennes2), bien au-delà de l'évaluation certificative que va symboliser la délivrance du titre de Master, il s'agit de permettre aux étudiants d'avoir une vue sur les traces de leur processus de construction identitaire afin de les travailler durant la formation et afin de situer ce travail sur soi dans une dynamique de formation tout au long de la vie. Le choix d'introduire l'outil e-portfolio dans le dispositif de formation professionnalisant du master SIFA traduit une réelle préoccupation d'évaluation formative. L'outil de médiation proposé vise à faciliter la formalisation de son expérience et son partage avec des pairs en vue de co-élaborer son sens. Fort d'une meilleure connaissance de soi et compréhension de ses

modes de fonctionnement, à l'issue de la formation, chaque personne peut plus facilement choisir dans l'ensemble des traces de son développement professionnel, celles qui peuvent être mises en visibilité pour une présentation de soi dans le champ de la formation.

Dans cet article, nous apporterons les éléments contextuels utiles aux lecteurs pour comprendre comment dans une perspective d'évaluation formative, on en arrive à introduire le e-portfolio dans le dispositif de formation. Nous situerons notre écriture dans le fil des travaux que nous conduisons depuis quelques années dans le cadre d'une recherche-action-formation sur la question du développement professionnel des personnes que nous formons. C'est donc en tant que chercheurs impliqués dans l'action que nous nous exprimons. Les matériaux que nous soumettons à analyse sont les suivants : les e-portfolio des deux promotions (1^{ère} et 2^{ème} année du master SIFA 2012-13), les comptes rendus des évaluations faites en fin d'année avec les étudiants et au sein du conseil de perfectionnement, les écrits réflexifs produits en fin d'année par les quarante étudiants ainsi que les résultats d'une enquête qualitative exploratoire adressée aux deux promotions quelques mois après la fin de la formation. Après avoir décrit notre mode de fonctionnement dans l'action, nous questionnerons tout particulièrement la manière dont concrètement l'expérience est mise au coeur du processus de formation grâce à l'usage du e-portfolio. Nous examinerons comment la production de savoir dans le cadre de l'unité « Praxéologie » rend compte de l'articulation visée entre les différentes formes de savoirs travaillés au sein du master (théorique, expérientiel, épistémique, pratique, etc.). Nous serons particulièrement attentifs à la manière dont cela peut participer au développement personnel de l'ingénieur de formation et contribuer à la construction de son identité professionnelle. Nous questionnerons la plus value apportée par l'usage de cet outil e-portfolio et poserons quelques jalons pour l'amélioration du dispositif mis en place, notamment par rapport au suivi et à l'évaluation des compétences en jeu.

1. DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE

Le dispositif universitaire du Master SIFA (Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes), de l'université Rennes 2, a pour objectif la professionnalisation aux métiers de la formation. Les 45 à 50 apprenants accueillis chaque année se répartissent sur deux promotions (Master 1 et Master 2) et sont pour une grande majorité des professionnels en reprises d'études. Au-delà des visées d'accès à l'emploi ou de sa préservation, via l'acquisition de compétences sanctionnées par un diplôme, la formation « stratégies et ingénierie en formation d'adultes » vise aussi l'accompagnement des sujets dans leur réalisation personnelle et leur développement, en tant que sujets sociaux (Eneau, Bertrand & Lameul, 2012). La formation se déroule en alternance (une semaine par mois à l'université, de septembre à juin) et sous différents statuts selon les apprenants (stage, contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage, etc.). L'analyse de pratiques et la construction du projet professionnel font l'objet d'un travail continu et approfondi tout au long de l'année. Parce qu'il permet un certain équilibre entre l'appris, l'expérimenté et le professionnel, le stage ou la définition d'une mission spécifique pour les personnes en emploi, ont toujours été conçu comme un mode pédagogique porteur d'une dimension intrinsèquement formative. Le dispositif d'alternance à visée intégrative s'inscrit dans une logique de formation favorisant une réflexion « dans » et « sur » l'action. A l'université, l'analyse des pratiques se veut questionner les logiques articulées de la formation, de l'action située et de la recherche sur la formation des adultes, avec des visées heuristiques de production de savoirs généralisables mais aussi de savoirs plus personnels et plus « expérientiels ».

2. INTRODUCTION DU E-PORTFOLIO DANS LE MASTER SIFA

Tout en ayant le souci de continuer à s'inscrire dans les principes pédagogiques qui depuis de

nombreuses années ont fait leur preuve¹, les responsables pédagogiques ont choisi d'introduire l'outil e-portfolio² pour actualiser et moderniser les modalités de formation dans le dispositif du master SIFA. Plusieurs raisons ont guidé ce choix : a) familiariser les étudiants à l'usage d'outils qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle ; b) exploiter le potentiel d'un outil particulièrement adapté au travail pédagogique visé. En effet, comme l'indique très bien Mehran (2013), le portfolio de développement professionnel permet une écriture en tension entre deux mondes : l'un où les étudiants exercent leur métier d'étudiant et l'autre où ils exercent une activité professionnelle. « Dans cette configuration, il apparaît le plus souvent que le portfolio joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, l'université et le lieu de stage. Il porte ainsi témoignage d'une élaboration identitaire entre la position d'étudiant et celle de professionnel » (Merhan, 2013, p. 90).

Nous prendrons ici appui sur certains de nos écrits qui ont commencé à questionner au plan théorique comme au plan pratique, la dimension formative de ce travail réflexif dans le développement professionnel des étudiants (Eneau, Lameul & Bertrand, 2014). Nous compléterons notre réflexion en focalisant plus particulièrement sur l'usage du « e-portfolio » pour en questionner la pertinence et la plus value par rapport à cette démarche : en quoi ce nouveau support numérique est-il facilitant pour formaliser cette articulation entre compétences construites sur le terrain et à l'université ? Quels avantages et limites des nouveaux modes de relation introduits dans le dispositif ? Quel intérêt par rapport au suivi et à l'évaluation des compétences ?

L'introduction du e-portfolio va donc se traduire par un certain nombre d'actes qui vont modifier l'ingénierie du dispositif. Nous allons nous intéresser prioritairement à deux de ses usages : le e-portfolio pour le suivi et l'accompagnement en stage et le e-portfolio comme support de réflexion praxéologique.

2.1 Un outil de suivi et d'accompagnement

En amenant les étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages (ceux réalisés à l'université, ceux du monde du travail et ceux de leur vie personnelle), le dispositif d'accompagnement universitaire a pour effet de modifier la valeur perçue de la formation et le sentiment de compétences des étudiants. Les sollicitations formatives présentes dans le dispositif entrent alors souvent en tension avec les représentations des étudiants, leurs attentes par rapport à la formation, leurs images de soi et les tensions qu'ils ont à résoudre. Au sein de l'équipe pédagogique, une personne (elle-même ingénieure de formation) est plus particulièrement chargée de cet accompagnement. Elle le fait en grande relation avec les responsables du master et l'enseignant en charge de l'unité d'enseignement (UE) qui travaille explicitement sur la construction de soi en tant que professionnel à partir de ses expériences.

La mise en place de cet outil numérique de communication, dit « e-portfolio » s'est substituée à l'usage du guide de professionnalisation papier qui jusqu'à présent outillait la démarche d'accompagnement des étudiants dans le cadre de leurs stages. Ce livret de professionnalisation (outil d'information partagée sur la démarche, les attendus, le rôle des différents acteurs, le calendrier global du parcours, les outils et la démarche d'évaluation) permettait de poser les bases

¹ Pour situer le master, précisons qu'il est issu d'un ancien Diplôme Universitaire (DU) créé en 1988 et d'un Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) « SIFA » créé en 1990. Le Master dans sa forme actuelle (Master 1 et Master 2, suite à la réforme LMD) existe à Rennes depuis 2004. Au fil des années, le format initial d'alternance basé sur les périodes stage-université s'est enrichi des modalités de contrats de professionnalisation, périodes de professionnalisation et depuis 2011-2012, de la possibilité de contrats d'apprentissage.

² L'opportunité de le faire dans le cadre d'un projet d'expérimentation, en a soutenu l'idée et l'effort. Avec le financement de la mission numérique de la direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (MINES-DGESIP) du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français, l'équipe projet de l'université européenne en Bretagne, UEB c@mpus a mené une expérimentation "Réseaux sociaux et formations en alternance" dans les quatre universités bretonnes durant l'année 2012-2013. Dans ce cadre, l'université Rennes 2 a expérimenté la mise en place d'un outil e-portfolio² dans son master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes (SIFA), avec les étudiants de 1^{ère} et 2^e année (n=40).

d'une démarche contractuelle à travers laquelle le projet de l'étudiant (et ses priorités en termes de professionnalisation), celui de l'université (avec son référentiel de formation) et celui de la structure d'accueil (en rapport avec son projet institutionnel ou bien conjoncturel) trouvent convergence.

Bien que l'introduction du portfolio se soit faite dans le respect fidèle des principes fondateurs du Master et que les évolutions provoquées soient minimales en apparence, il s'est avéré que le changement de nature du support et la conversion de papier en numérique n'a été évident ni pour les enseignants ni pour les étudiants : « *tout outil mérite une utilisation régulière pour se familiariser avec et doit avoir une valeur ajoutée immédiatement repérable pour l'utilisateur pour motiver sa démarche qui demande un effort certain* » (enquête E). La nouvelle procédure de travail a pourtant fait l'objet d'une présentation aux étudiants et aux tuteurs et plusieurs ateliers d'appropriation ont été organisés pour les étudiants afin qu'ils puissent comprendre rapidement leur nouvel environnement et dépasser les possibles difficultés techniques pour se concentrer sur la valeur d'usage de l'outil. Comme en témoigne un des étudiants enquêtés après la formation, il s'agit d'une étape indispensable: « *au commencement de l'expérimentation de cet outil, je me suis surtout focalisée sur la compréhension de sa prise en main en tant qu'outil et suis restée bloquée sur son fonctionnement technique* » (enquête J). Cette appropriation rapide de l'outil est d'autant plus importante que les étudiants sont « missionnés » pour acculturer leurs tuteurs. Cette délégation nous paraît importante dans le processus de socialisation des étudiants: eux qui sont toujours demandeurs de savoirs et consommateurs de nouvelles pratiques, trouvent là un moyen d'équilibrer la relation avec leur tuteur en bénéficiant d'une situation où ils peuvent aussi apporter quelque chose de différent. Une relation « donnant-donnant » et d'échange peut s'instaurer qui participe à inscrire l'étudiant comme contributeur au champ de connaissances de la formation.

L'usage du e-portfolio vient renforcer cette mise en dialogue souhaitée des différents acteurs qui participent à la formation des étudiants. En début d'année universitaire, tous les tuteurs sont réunis pour le leur présenter ; les rencontres qui ont lieu sur les sites professionnels, entre le responsable de stage de l'université, le tuteur et l'étudiant sont une occasion complémentaire de poursuivre cette collaboration. Les tuteurs prennent part, lors des deux premiers mois de formation, à l'élaboration d'un cahier des charges : ils participent ainsi très étroitement à la co-construction de la mission que réalisera l'étudiant. Basé sur le modèle de la pédagogie du contrat (contrat réciproque d'actions et d'apprentissages à la fois) et inspiré des outils utilisés par les professionnels du secteur, ce document permet de négocier les objectifs, les moyens et les livrables attendus en fin de mission. A l'issue des allers retours pour ajustement entre les acteurs ci-dessus nommés, le cahier des charges sera stabilisé et déposé sur la plateforme du e-portfolio.

2.2 Un espace d'échange collaboratif pour la praxéologie

Avec Ardoino (2000) nous avons tendance à penser qu'il est fondamental qu'un dispositif d'alternance offre un espace de pratique réflexive plus clinique et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Et c'est cette idée qui guide notre conception du travail praxéologique proposé aux étudiants : au sein de l'espace e-portfolio, il nous a paru important de créer un espace spécifique d'échange collaboratif qui va accompagner la réflexion sur la pratique guidée par l'UE Praxéologie. En effet, disposer de la plateforme permet de donner de l'ampleur à ce temps de formation : en amont, la situation à discuter/réfléchir en séance collective est présentée à l'ensemble du groupe, ce qui permet de s'y préparer. Pour les mêmes raisons de facilité de communication offerte par le e-portfolio, les échanges pourront être poursuivis pour aboutir à une explicitation concertée de la situation et une proposition de pistes de solutions.

Si le Master poursuit, d'une part, des visées instrumentales d'accès et de préservation de l'emploi, via l'acquisition de compétences sanctionnées par un diplôme, il vise, tout autant, l'accompagnement des sujets dans leur réalisation personnelle et leur développement en tant que sujets sociaux. C'est précisément ce processus de "réalisation de soi" qui est visé en exploitant

pleinement son expérience, notamment celle qui s'acquiert au fil de la formation (pendant les cours, à l'université, sur le terrain, en alternance) : la tenue du portfolio permet de la mettre en mots et de la travailler pour accéder à une "transformation de soi", comme apprenant et comme professionnel à la fois. L'enjeu de la formation instrumentée par le portfolio est de permettre de considérer l'expérience comme une ressource qui va à la fois développer son pouvoir d'agir et consolider ses acquis, pour créer les conditions d'une "mise en patrimoine" individuelle et collective de cette expérience.

Conçu selon un modèle pédagogique ancré sur la réflexivité critique, l'outil e-portfolio reprend les objectifs du Master qui mobilise tant les perspectives de l'apprentissage transformateur (Eneau, Bertrand & Lameul, 2012) que celles de l'alternance, de l'autoformation et de la co-formation. L'utilisation des expériences vécues, au regard de l'alternance sur laquelle est basée la formation, dans les séances d'analyse de pratiques comme dans l'outil d'e-portfolio, comporte un enjeu majeur : construire à partir de l'action, une réflexion sur sa posture professionnelle, se construire une identité ancrée dans l'expérience à la fois personnelle et collective, construire une réflexion éthique basée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques. Cette réflexion qui est organisée à court terme dans le cadre de la formation vise à plus d'envergure pour se concevoir dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Certains des étudiants sortis aujourd'hui du dispositif commencent à le comprendre : *« ce n'est que maintenant, en tant que professionnelle travaillant avec les collègues de l'UEB que je comprends en quoi les compétences peuvent être pensées dans le cadre de l'utilisation de cet outil » (enquête J).*

Après avoir rapidement positionné dans le dispositif, le e-portfolio utilisé par les étudiants, les enseignants et les tuteurs, nous revenons sur quelques éléments de l'analyse du contenu des portfolios de la promotion 2012-2013, effectuée dans le cadre de notre recherche action. Nous nous intéressons tout particulièrement à la manière dont l'expérience antérieure est convoquée pour construire de nouvelles compétences, à la manière dont celle qui s'élabore en stage est mise en mots pour être articulée à la théorie et accéder à la conceptualisation, mais aussi à la manière dont elle pose des bases pour une construction identitaire et un engagement dans une formation tout au long de la vie. Cet ensemble de possibles est analysé avec la préoccupation de saisir ce que l'outil utilisé améliore du point de vue de l'évaluation des apprentissages.

3. CADRE CONCEPTUEL POUR APPROCHER LA CONSTRUCTION DE COMPETENCES

Comme nous l'avons dit en introduction, les matériaux sur lesquels nous nous appuyons pour étudier l'usage du e-portfolio en tant qu'outil de suivi et d'accompagnement du processus de construction de compétences en formation professionnelle, sont de plusieurs natures. Les résultats de notre recherche-action menée dans le cadre de l'expérimentation sont éclairés de l'analyse de documents institutionnels (évaluation des UE Praxéologie et Analyse de pratique ; compte rendu du conseil de perfectionnement) et enrichis par notre expérience de suivi des étudiants ainsi que par l'enquête qualitative proposée aux étudiants quelques mois après la fin de formation.

Dans le cadre d'un article publié au CERFEE,³ nous avons fait une exploitation des résultats de notre recherche-action en procédant à l'analyse qualitative de 10 des dossiers d'étudiants demandés en fin d'année par les enseignants accompagnant l'unité de formation « praxéologie » en Master 1 et « analyse des pratiques » en Master 2. Il s'agit d'un dossier d'une quinzaine de pages, traitant d'une thématique particulière choisie par l'étudiant, abordée lors d'une des séances mensuelles d'analyse des pratiques : situation vécue en stage, analyse réflexive du parcours de l'année, analyse distanciée d'une situation critique, etc. Si cet article visait essentiellement et prioritairement à comprendre et apprécier la place du stage dans la formation, le fait qu'il s'agisse d'une alternance intégrative

³ CERFEE : Chercheurs et recherches en formation, éducation, enseignement, <http://www.pulm.fr/index.php/revues/cahiers-du-cerfee.html>

positionne très lisiblement le e-portfolio comme un outil à son service. Nous reprenons donc ci-dessous les principaux résultats dégagés et retournons dans nos données pour les examiner plus particulièrement sous l'angle du suivi et de l'accompagnement. Notre préoccupation est alors de comprendre si et comment l'e-portfolio apporte quelque plus value à la démarche initiée.

Dans le cadre de notre démarche de recherche-action, nous avons convenu de retenir trois catégories pour appréhender le processus de développement professionnel des étudiants visé par la formation professionnalisante du master SIFA. Chacune des 3 catégories (posture, construction identitaire, socialisation professionnelle) se décline en indicateurs de la façon suivante :

1. Développement d'une posture professionnelle :
 - 1.1. Croyances et valeurs
 - 1.2. Intentions
 - 1.3. Actions
 - 1.4. Ethique professionnelle

2. Construction identitaire :
 - 2.1. Tensions / dynamiques identitaires
 - 2.2. Projet (de soi pour soi / d'autrui pour soi / de soi pour autrui)
 - 2.3. Transformation identitaire (de soi / par rapport à autrui)
 - 2.4. Reconnaissance (de soi / par autrui)
 - 2.5. S'affirmer / prendre position (par soi-même / par rapport à autrui)
 - 2.6. Destructivité / négativité (doutes et dilemmes / remise en cause de soi)

3. Socialisation professionnelle :
 - 3.1. Culture professionnelle et acculturation
 - 3.2. Rencontres et échanges
 - 3.3. Appartenance
 - 3.4. Développement de compétences / maîtrise de gestes professionnels / genre.

Sur la base de cette catégorisation élaborée empiriquement par les chercheurs (Eneau, Lameul & Bertrand, 2014), l'analyse du contenu de dix des dossiers réflexifs d'étudiants a été effectuée selon la méthode « inter-juges » (Chi, 1997 ; Kerlinger & Lee, 2000).

4. RESULTATS ET DISCUSSION

La recherche action conduite pour rendre compte de la place du stage dans la formation (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014) a bien montré que le travail réflexif produit en fin d'année tant de la part des étudiants de M1 que de M2 reflète d'abord et avant tout une préoccupation de construction identitaire : les dossiers de M1 font apparaître en priorité les items « s'affirmer / prendre position » et « reconnaissance », alors que les M2 font ressortir en premier celui de « transformation ».

La « socialisation professionnelle » se produit le plus souvent de façon progressive (Martineau, Presseau & Portelance, 2009 ; Dubar, 2010) à travers des « rencontres » et des « échanges » avec les collègues de travail ou le groupe d'étudiants à l'université. Les interactions qui ont lieu lors de l'analyse de pratiques sont particulièrement soulignées comme des occasions d'articuler l'ensemble des expériences et connaissances qui font la richesse de l'alternance intégrative caractéristique de ce Master. Le développement de compétences et la maîtrise d'outils ou de gestes professionnels reconnus par le milieu (Clot & Faïata, 2000 ; Beckers, 2007) semble bien refléter pour les étudiants-

stagiaires, des items marqueurs significatifs de leur professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) mais ils n'interviennent que secondairement dans le processus.

La catégorie « construction d'une posture professionnelle » cherche à repérer comment ce à quoi l'on croit et ce qu'on a l'intention de faire, donne sens et justification à l'action et profile une certaine posture professionnelle (Lameul, 2006). Les dossiers d'analyse réflexive des étudiants-stagiaires de M1 comme de M2 étudiés montrent bien à quel point cette posture se développe au prix d'une remise en cause des représentations antérieures (potentiellement traductrices de croyances et valeurs) et des projets initiaux (traducteurs des intentions). A l'articulation entre croyances et valeurs, intentions et actions, l'élaboration d'une posture professionnelle révèle les difficultés à stabiliser un « éthos professionnel » (Jorro, 2009), entre construction et remise en cause identitaire, socialisation et acculturation professionnelle, développement de savoir-faire et de gestes reconnus par le milieu.

Au vu des résultats de cette étude exploratoire qui met bien en évidence à la fois les besoins d'échanges collectifs et à la fois celui de travail sur soi dans une certaine intimité, nous nous devons de questionner le rôle et les effets de cet objet nouveau, le e-portfolio, introduit dans le dispositif.

4.1 Impact de l'usage du e-portfolio

Comme nous l'avons indiqué, nous n'avions pas attendu le numérique pour concevoir cette démarche de formation basée sur la réflexivité et l'exploitation de l'expérience dans toutes ses dimensions, puisqu'il existait depuis plusieurs années un guide de professionnalisation sous forme papier. Si les résultats de nos analyses montrent bien toute l'importance du travail réflexif pour soutenir le développement des compétences dans une formation en alternance, que dire de l'usage du e-portfolio ? Quelle valeur ajoutée ? Nous nous appuyons essentiellement sur nos sources de données complémentaires (réunions bilans, entretien et enquête) pour apporter quelques éléments de réponse.

4.1.1 Un espace circonscrit pour rassembler les briques constitutives de la construction des compétences

En effet, nous venons de montrer combien la dimension intégrative de l'alternance n'est pas aussi simple à concrétiser parce qu'elle fait appel à la mise en relation d'éléments épars en provenance d'expériences et d'apprentissages faits en des lieux et temps différents. Le rassemblement en un même espace n'est sans doute pas sans effet symbolique sur l'activité d'articulation demandée aux étudiants. « *C'est la raison pour laquelle j'avais construit mon e-portfolio de première année (partagé avec V. et E. à leur demande), car cela me permettait des allers retours entre ces travaux de groupe et ma construction d'ingénieur formation en cours* » (Enquête A.).

Du point de vue des enseignants utilisateurs, cette qualité de capitalisation permet d'acquérir du confort dans le travail dans le sens où elle minimise le sentiment d'éclatement qui peut exister quand doivent être gérés plus de quarante dossiers en fichier attaché. Ce confort de disposer d'une vision d'ensemble sur toutes les productions et questionnements des étudiants a indéniablement des conséquences sur la qualité du suivi pédagogique. Il facilite la mise en perspective des productions et si besoin la mise en relation des étudiants ; il relativise les appréciations et commentaires. Les conditions de l'évaluation formative en sont transformées car en situant chaque production individuelle dans la dynamique collective, il donne une autre ampleur à l'évaluation : chaque dossier étudié est situé dans le collectif.

4.1.2 Un espace qui oblige à la formalisation de sa pensée

Les consignes d'usage du e-portfolio qui sont données dans le cadre du Master SIFA font appel à une écriture sur sa pratique régulière et sous différentes formes. Ce double aspect de contrainte et de

liberté de choix des formes soutient la mise en tension dans laquelle se trouve l'étudiant et participe à trouver le bon équilibre en fonction de son style d'apprentissage et des tendances de la posture qu'il est en train de se construire. Cet effort de formalisation demandée aux étudiants soutient la structuration de leur pensée. La progressivité de l'écriture facilitée par la plateforme numérique peut les y aider significativement. A titre d'illustration, mentionnons le cheminement qui s'opère entre la communication brute d'une question à travailler en praxéologie, la reprise de la question et des réponses entendues en séance, la poursuite des échanges jusqu'à la rédaction du dossier de capitalisation des connaissances et compétences construites. « *Pour la praxéologie, en revanche, cette structure en hypertexte a influencé sous le format blog ma façon de rendre compte des événements de façon plus factuelle, simplifiant la démarche du journal de bord. C'est une expérience transformatrice, pour le coup* » (Enquête A). Les libertés dans les formes d'écriture et le choix des destinataires de sa communication (un collègue étudiant proche ou toute la promotion, les tuteurs professionnels et universitaires, d'autres personnes ressources, etc.) qui sont permises à l'étudiant sur le e-portfolio, sont autant d'invitation à l'expression de sa créativité. « *La façon de penser et d'écrire change car on écrit quasiment sous l'oeil des collègues ou sous l'oeil de l'accompagnant et non pas pour soi uniquement (sauf parties cachées). La logique des hyperliens modifie les choix de ce que l'on explicite ou de ce que l'on hyperlie. On apprend véritablement à lire ce que les autres ont écrit jusqu'au bout car un retour est attendu (cela n'était pas alors normé évaluation entre pairs mais y ressemble fort)* » (Enquête A). C'est l'occasion de pointer les questions que cela pose en terme d'évaluation : ces activités et compétences sont-elles prises en compte ? Sur la base de quels critères ?

4.1.3 Une opportunité d'acquérir de nouvelles compétences en littératie numérique

Notre expérimentation confirme bien le fait que l'usage du numérique sollicite des compétences en communication et dans notre cas tout particulièrement celle d'écriture. L'usage du e-portfolio fait appel à différentes formes d'écriture et différents niveaux de communication qu'il appartient à l'étudiant de réfléchir. Il peut donc être l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences en littératie numérique qui ne sont pas sans intérêt pour l'exercice d'un métier dans le champ de la formation à l'avenir : savoir distinguer et utiliser à bon escient les différentes formes d'écriture (du journal de bord ou blog à la rédaction du mémoire en passant par la carte heuristique par exemple) ; savoir réserver ou ouvrir son écriture en fonction de ses interlocuteurs ; distinguer les espaces qui relèvent de l'information, de l'apprentissage, de la collaboration professionnelle, de la publication, etc. Des étudiants l'ont bien compris : « *Cela m'a fait prendre conscience que le numérique prenait une part importante dans les apprentissages et qu'il fallait y aller, que les compétences technologiques risquaient d'être considérées comme "normalement acquises par tous", et de facto discriminantes... afin de ne pas rester sur la touche, j'ai décidé de faire partie du 1er groupe de l'expérimentation pour me "forcer" et avoir plus de temps pour m'y mettre* » (Enquête J).

La question de la reconnaissance de ces compétences constitutives d'une culture numérique reste à travailler. En effet, si elle est aujourd'hui censée être appropriée par tout citoyen, cette nouvelle dimension culturelle relative à l'usage du numérique interpelle tout acteur dans le champ de l'éducation et de la formation.

4.1.4 Un espace de collaboration université-terrain de stage

Cette première expérimentation du e-portfolio nous permet d'attester d'une réelle amélioration des relations entre ces deux mondes que réunit l'alternance intégrative au coeur de la formation. Plusieurs retours d'expérience en provenance des étudiants et des commentaires faits en réunion de bilan nous font situer les points d'impacts à plusieurs niveaux.

La possibilité de partager l'espace e-portfolio avec le tuteur de terrain signe très concrètement cette volonté d'intégrer pleinement et entièrement les personnes qui sur le terrain accompagnent la

professionnalisation des étudiants. Autant nous affichons cette volonté, autant reconnaissons-le, nous ne savions pas très bien jusqu'à présent la faire vivre : le e-portfolio nous en donne la possibilité.

Cette collaboration à égalité (étudiant, enseignant et tuteur) autour de l'élaboration du cahier des charges d'une mission de stage est d'autant plus facile que d'une manière générale, les tuteurs se montrent très intéressés. Ils y voient là sans doute une occasion de valorisation de leur mission éducative en entrant en dialogue direct et interactif avec les enseignants universitaires. Il semble aussi qu'en tant que professionnels de la formation, ils perçoivent cette proposition comme une opportunité d'élargir leur champ de réflexion : bien conscient que le portfolio tend à prendre une place importante dans les dispositifs de formation, ils se saisissent de l'occasion pour se former en pratiquant. En terme d'évaluation, ce constat nous incite à prendre peut-être plus largement en compte les effets indirects de la formation : apprécier les compétences développées chez les étudiants et plus largement les effets engendrés sur l'organisation qui accueille en stage. Cela nous conduirait sans doute à adopter une approche plus systémique et à nous intéresser aux impacts réciproques du processus de développement de compétences.

4.1.5 Un espace protégé pour la création de soi en formation

Nous n'avons peut-être pas assez insisté sur le fait que le e-portfolio est de la pleine et entière responsabilité de l'étudiant. Sur la base des indications données par l'institution, chacun organise son espace comme il l'entend. Chacun donne accès à qui il veut et quand il veut pour partager ses réflexions ou solliciter des contributions. De par ce caractère ouvert au choix de l'étudiant, il concrétise l'idée de la formation conçue comme un espace protégé, revendiquée par Bourgeois et Nizet (2005).

Dans la perspective de faire du e-portfolio, ce véritable espace de création de soi en formation, nous nous questionnons sur la possibilité et la pertinence de mettre les trois grandes catégories et leurs indicateurs issus de la recherche action (cf. introduction de ce point 5) à disposition des apprenants et que chacun accède à l'analyse codée de sa production finale pour une réflexion méta sur son analyse réflexive. Cela élargirait le champ de travail et donnerait des pistes pour se situer dans un réel processus de développement personne et professionnel continu.

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Notre expérimentation de l'usage du e-portfolio dans la formation universitaire professionnalisante du Master SIFA nous conduit à questionner nos pratiques professionnelles bien au-delà de ce que nous imaginions au départ. En cela, une fois de plus, l'outil numérique semble jouer précisément son rôle d'analyseur de la situation pédagogique (Lameul, 2008). Ce qui est intéressant c'est qu'on retrouve autant cet effet chez les enseignants que chez les apprenants : « *En tant qu'apprenant, je me suis demandé à quoi pouvait me servir cet outil et plus largement cela m'a amené à réfléchir (découvrir) sur les objectifs et les effets des formations hybrides sur les apprentissages et les comportements de moi-même, des autres* » (Enquête L). Nous soulignons sans doute là un des pouvoirs médiateurs de l'objet technique qui pourrait donner lieu à une exploitation pédagogique intéressante. Cet objet nouveau renouvelle en effet des questions de fond relatives à la valorisation et la reconnaissance de l'expérience, à la co-élaboration des compétences professionnelles, à la collaboration au sein d'une équipe pédagogique, etc.

Au vu de l'exploitation de nos différentes données empiriques, nous proposons de retenir l'idée que le e-portfolio est un bel instrument pour recevoir et mettre en valeur le travail dans un temps long que nécessite l'acquisition de compétences professionnelles. Il soutient et stimule également les échanges de construction collaborative et de concertation de plus en plus indispensables dans le champ de la formation. En permettant aux étudiants de reconnaître eux-mêmes (Mottier Lopez et

Vanhulle, 2008) et de faire reconnaître par les pairs, leur action dans le champ de l'ingénierie de formation, la rédaction du portfolio constitue un vrai rite de passage. Il a en cela, une réelle fonction d'évaluation formative.

Nous avons bien conscience de ne pas avoir complètement articulé l'analyse du processus de développement et l'analyse de l'impact de l'objet technique « e-portfolio » sur ce processus. Le travail reste à poursuivre et nous espérons que le support numérique nous facilitera la tâche de partage avec les étudiants de notre démarche en en faisant pour eux et avec eux, une réelle formation-recherche-action.

BIBLIOGRAPHIE

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 141-178

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, Presse universitaire de France (3^èe édition)

Chi, M.T.H. (1997). Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide. *The journal of the learning sciences*, 6 (3), 271-315.

Clot, Y., & Faïta (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n° 4, 7-42.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (1^{ères} éditions 1991/2000). Paris : Armand Colin.

Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1/2012 (en ligne sur <http://ripes.revues.org/585>).

Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). « Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 35 | mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 24 juillet 2014. URL : <http://edso.revues.org/689>

Jorro, A. (2009). Une posture de chercheur en lien avec la formation : la quête d'un éthos scientifique. In D. Bucheton (ed.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. (pp. 7-24). Toulouse : Octares.

Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Kerlinger, F. N. and Lee, H. B. (2000). *Foundations of Behavioral Research* (4th ed.). Holt, NY: Harcourt College Publishers.

Lameul, G. (2008). "Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles", *Savoirs*, 17, p.73-94.

Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives Le développement professionnel : quels indicateurs ?* Vol.5 n°11 (en ligne sur : <http://questionsvives.revues.org/614>).

Merhan, F. (2013). L'alternance : entre engagement en formation et engagement professionnel, in Jorro, A. et De Ketele, J.M. *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 87-105

Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.M. De Ketele (eds), *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles : De Boeck, p. 143-159.