

Winter 12-31-2018

Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur

Matthieu Petit

Université de Sherbrooke, matthieu.petit@usherbrooke.ca

Nicole Monney

Université du Québec à Chicoutimi, nicole1_monney@uqac.ca

Christophe Gremion

IFFP - institut fédéral des hautes études en formation professionnelle - Lausanne, christophe.gremion@iffp.swiss

<https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2>

Recommended Citation

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). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2>

Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur

Abstract

Ce numéro spécial repose sur différentes études liées au portfolio numérique en enseignement supérieur. Ce texte de cadrage propose un survol des visées et des cadres de référence des articles qui y sont réunis, en plus d'établir un éventail de contextes d'implantation du portfolio numérique au Canada et en Europe. Divers enjeux émanant de cette publication sont également identifiés afin de contribuer à la réflexion de ceux qui utilisent cet outil de près ou de loin, ou qui songent à son implantation dans un cours ou un programme de formation.

This special issue is based on various studies related to the digital portfolio in higher education. This scoping text provides an overview of the aims and conceptual frameworks of the articles that are brought together, as well as establishing a range of digital portfolio implementation contexts in Canada and Europe. In addition, various issues emanating from this publication are identified to contribute to the reflection of those who use this tool from near or far, or who are thinking about its implementation in a course or a training program.

Keywords

portfolio numérique, portfolio électronique, ePortfolio, enseignement supérieur, évaluation, types de portfolio

Cover Page Footnote

Merci aux auteurs pour leur confiance, à l'équipe de la RCACEA pour leur rigueur et à Sawsen Lakhal pour son accompagnement tout au long de ce numéro spécial.

Portfolio numérique, portfolio électronique, e-portfolio...

Peu importe son appellation, force est de constater que le portfolio numérique connaît une popularité grandissante en enseignement supérieur (Dalhstrom, Walker, & Dziuban, 2013). Cet engouement repose en partie sur l'adéquation d'une utilisation usuelle de l'outil avec la volonté de nombreux formateurs de placer davantage l'étudiant au cœur de sa démarche d'apprentissage (Christie, Tietzel, & Strohfeltdt, 2014).

Grâce au numérique, le portfolio peut être enrichi de nouveaux artefacts (des traces d'apprentissage ou des pièces justificatives sous forme de clips vidéo, *podcasts*, présentations animées, etc.), et l'étudiant peut en partager plus facilement le contenu, avec ses formateurs, ses pairs, voire même avec un éventuel employeur (Ambrose, 2013) ou un ordre professionnel (Kardos, Cook, Butson, & Kardos, 2009). Grâce à cette nouvelle diffusion en ligne, il est possible de réunir une petite communauté en soutien à la démarche de l'étudiant (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011), et ce, peu importe l'objectif de celle-ci : développement professionnel, apprentissage, évaluation, présentation, etc. (Barrett, 2010).

Il existe de nombreuses définitions du portfolio numérique. Pour Capraro (2003) ainsi que Davidson et Naffi (2012), il s'agit d'un contenant permettant de déposer une collection de travaux au format numérique, qui sert à montrer les efforts de l'étudiant, les étapes de son progrès, tout comme ses succès dans plusieurs volets de sa démarche de formation initiale ou de développement professionnel. Bien plus qu'une simple accumulation de documents, le portfolio numérique peut être un espace de réflexion, voire un incubateur d'identité professionnelle (Nguyen, 2013), à la condition qu'on s'intéresse davantage au processus qu'au produit final (Mueller, 2015).

Or, l'implantation d'un dispositif de portfolio numérique (que la plateforme soit institutionnelle ou non) dans le cadre d'un cours ou à l'échelle d'un programme n'est pas sans risque. Les retombées ne semblent pas toujours à la hauteur de l'investissement. En effet, si cette démarche est mal réfléchie, mal comprise, mal planifiée, mal soutenue ou encore mal coordonnée, elle peut mener à des effets négatifs, voire contraires à ceux désirés. Cela peut nuire à l'appréciation de l'outil par les étudiants ou créer de la résistance chez les formateurs.

Qu'en est-il des implantations et des utilisations du portfolio numérique en enseignement supérieur présentées par les différentes études de ce numéro spécial? À l'instar de nombreuses recherches citées dans celui-ci, elles sont à la fois porteuses de doutes et d'espoirs, que ce soit pour un cours ou pour tout un programme de formation. Après un survol des différents contextes des études de cette publication, nous proposons différentes catégories d'enjeux et de tensions émanant des résultats obtenus par les auteurs de ces dix articles.

Survol des contextes (et méthodologies) des articles

Les différents articles de ce numéro spécial, proposés en anglais ou en français, dressent un portrait de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur qui ne se limite pas au contexte canadien. Soulignons l'intérêt de l'ancrage théorique des trois études réalisées au sein d'institutions européennes (en complémentarité des cadres de références des études réalisées dans des universités et collèges canadiens).

À la lumière des méthodologies employées, les intentions de recherche des auteurs se partagent en deux catégories. Il s'agit d'études portant soit 1) sur l'implantation de l'outil, soit 2) sur l'appréciation de ce dernier.

Études portant sur l'implantation du portfolio numérique

La majorité des études de cette catégorie relève de l'implantation (et de l'utilisation) du portfolio numérique dans un ou des programmes de formation. L'étude de Schmidt Hanbidge, McMillan et Scholz vise à analyser les approches pédagogiques et la mise en place logistique d'un portfolio numérique dans l'ensemble d'un programme en ligne. Paulson et Campbell proposent une analyse collaborative de leur démarche respective ayant pour but d'implanter une plateforme de portfolio numérique d'une université canadienne et d'en identifier les principaux freins et opportunités. Leur comparaison se fait entre un programme de premier cycle en médecine et un programme en éducation se donnant entièrement en ligne. Dans les deux cas, il s'agit de professionnels en formation sur le point d'accéder au marché de l'emploi. Monney, Cody, Labrecque et Boisvert s'intéressent à l'intégration du portfolio numérique aux activités de stage d'un programme de formation en enseignement. En misant sur un portfolio de développement professionnel, cette implantation cherche à favoriser l'arrimage entre les savoirs théoriques et pratiques. L'article de Mueller et Bair repose sur un *self-study* concernant l'implantation d'une plateforme de portfolio institutionnel dans un cours interdisciplinaire de premier cycle d'une université canadienne afin d'établir des parallèles (ou des dissonances) avec le potentiel pédagogique de l'outil mis de l'avant dans la littérature scientifique. Le Boucher, Lameul et Pentecouteau s'interrogent sur les conditions d'implantation du portfolio numérique dans onze programmes d'enseignement supérieur bretons. Cette étude française s'intéresse aux buts et aux approches des concepteurs et des utilisateurs des dispositifs mis en place. Par une démarche inductive dans un premier temps puis théorique ensuite, les auteurs mettent en évidence la place très différente que prend la réflexivité dans ces différentes ingénieries.

Études portant sur l'appréciation du portfolio numérique

Au-delà de l'implantation, des études s'intéressent à l'expérience des utilisateurs du portfolio numérique. Ainsi, plusieurs collectes de données se font auprès des étudiants, mais on retrouve également des résultats concernant les perceptions des formateurs. Notons que l'appréciation du portfolio numérique est abordée de différentes façons, d'autant plus que c'est l'utilisation de l'outil qui importe (et non pas simplement l'outil en lui-même). Harrison, Godin et Bastarache retracent les dix années d'utilisation du portfolio numérique dans un programme en sciences infirmières d'une université canadienne. À la suite de l'implantation d'une nouvelle plateforme, Melles, Leger et Covell s'intéressent à l'expérience et à l'appréciation des étudiants d'un programme de 2^e cycle en santé publique d'une université canadienne quant à l'utilisation d'un portfolio numérique à la fois « développemental » et « de présentation »; cette réunion de deux types de portfolios se veut propice à l'intégration dans le marché de l'emploi. Afin de dégager les meilleures pratiques d'utilisation du portfolio numérique, Tse, Scholz et Lithgow s'intéressent à des facteurs tels que les intentions des formateurs, leurs croyances sur la valeur du portfolio et

leur investissement dans le processus. Boéchat-Heer présente une recherche longitudinale. Son travail porte sur les systèmes d'aide aux formateurs afin qu'ils développent leurs compétences numériques, pour ensuite accompagner le développement de ces mêmes compétences chez des étudiants de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel en Suisse. Quant à l'étude de Paukovics, Coen, Güsewell et Giovannini-Cartulano, elle porte sur l'utilisation d'un portfolio numérique dans un programme de master en pédagogie instrumentale (d'une formation en musique se donnant à Fribourg en Suisse). La recherche vise à identifier la nature des traces déposées par les étudiants et à comprendre dans quelle mesure les étudiants considèrent le portfolio comme un outil de gestion de ces traces.

Enjeux et tensions

La lecture des différents articles de la revue nous amène à identifier divers enjeux et tensions qui relèvent de possibles divergences quant à l'implantation et à l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur : les postures du formateur et de l'apprenant, les types de portfolios, l'évaluation du portfolio, la collaboration, ainsi que la formation et les compétences numériques, tant des apprenants que des formateurs.

Postures du formateur et de l'apprenant

Le portfolio demeurant un outil, l'approche adoptée par le formateur quant à son utilisation semble déterminante pour une implantation réussie. Dans ce numéro spécial, on évoque plusieurs postures, mais celles-ci semblent parfois représenter un frein à une utilisation du portfolio qui, par exemple, serait propice à une démarche réflexive chez les étudiants. On soulève alors l'importance de s'intéresser à la conception qu'ont les formateurs de leur enseignement (ou de leur accompagnement) et de tenter de l'influencer en amont d'une implantation du portfolio numérique afin de maximiser les chances de réussite.

Ainsi, la posture du formateur serait déterminante pour les apprentissages réalisés par les étudiants utilisant un portfolio numérique, mais il semble que ceux-ci doivent également faire évoluer leur posture. Cela peut passer par une clarification des rôles de chacun (entre autres à l'égard de la pratique réflexive), mais il apparaît incontournable d'accompagner les étudiants afin que leur utilisation du portfolio s'oriente vers un objectif d'apprentissage et de développement au lieu d'une recherche de réussite et de performance.

Types de portfolio numérique

Les articles de cette revue thématique permettent de distinguer divers types de portfolios numériques : portfolio d'apprentissage, portfolio d'évaluation, portfolio de développement professionnel, portfolio de présentation pour la recherche d'emploi, etc. Chaque type de portfolio vise des buts spécifiques, demande une approche particulière et comporte des limites qui lui sont propres.

Portfolio de développement professionnel. Le portfolio de développement professionnel a comme but d'accompagner la construction d'un futur professionnel à plus ou moins long terme. Ce type de portfolio intègre habituellement des analyses réflexives

sur les expériences vécues et des synthèses de modèles théoriques. Dans ce type de portfolio, le formateur accompagne l'étudiant dans sa réflexion et dans son développement professionnel. Le résultat final variant selon l'utilisateur, chaque portfolio de ce type devrait être unique. L'accent est mis sur le développement de compétences et l'identité professionnelle.

Portfolio d'apprentissage. Le portfolio d'apprentissage repose sur des traces qui témoignent du progrès de l'étudiant. Contrairement au portfolio de développement professionnel, le portfolio d'apprentissage peut contenir des traces autres que celles issues de sa démarche réflexive. Par exemple, il pourrait contenir des éléments qui répondent à des consignes précises d'un travail universitaire. Le portfolio d'apprentissage peut être unique pour chaque étudiant, mais il peut aussi comprendre des traces semblables d'un étudiant à l'autre. L'accent est mis sur le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes.

Portfolio d'évaluation. Le portfolio d'évaluation est souvent perçu comme un outil de certification. Dans ce cas, le formateur évalue et sanctionne les éléments intégrés dans le portfolio numérique. Ce portfolio contient habituellement des travaux obligatoires et demandés par le formateur. Dans ce cas, le portfolio est normé et peut être très similaire d'un étudiant à l'autre. L'accent est mis sur ce qui sera évalué par le formateur.

Portfolio de présentation. Le portfolio de présentation permet à un éventuel employeur ou à un ordre professionnel de prendre connaissance des compétences d'un étudiant en fin de parcours, d'un finissant à la recherche d'un emploi ou d'un professionnel en exercice. Ainsi, le portfolio est habituellement unique et permet à la personne de mettre ses compétences en valeur. L'accent est mis sur les compétences professionnelles.

Évaluation du portfolio numérique

Tel que mentionné, le portfolio numérique implique un choix de posture pour le formateur et les apprenants et, selon la posture choisie, il est possible d'utiliser l'outil pour l'évaluation des apprentissages effectués. Toutefois, certaines questions quant à l'évaluation reviennent dans ce numéro spécial : comment évaluer efficacement à travers un portfolio numérique? Doit-on évaluer son contenu lorsqu'il est question de favoriser la démarche réflexive des étudiants? Et, si le portfolio ne fait pas l'objet d'une évaluation, comment s'assurer que les étudiants s'engagent avec sérieux dans la démarche?

Fonctions de l'évaluation. De Ketele (2010) cible trois fonctions de l'évaluation : diagnostique, régulatrice et certificative. D'autres auteurs (Nunziati, 1990; Vial, 2012) en proposent une quatrième, soit la fonction formative. Chacune de ces fonctions a des visées différentes. La fonction diagnostique se réalise au préalable d'une action pédagogique et permet de la préparer. Ainsi, un portfolio de présentation en début d'année scolaire et un portfolio d'apprentissage d'une année antérieure peuvent permettre une évaluation diagnostique. La fonction régulatrice se réalise durant l'action pédagogique et permet de modifier l'enseignement pour réguler l'apprentissage. Le portfolio de développement professionnel et le portfolio d'apprentissage peuvent intégrer des traces permettant au formateur de modifier son enseignement, de proposer des stratégies ou, encore, de questionner l'étudiant pour l'accompagner dans ses apprentissages. La fonction certificative se réalise au terme d'une action pédagogique et permet de certifier l'apprentissage. Ainsi, en plus du portfolio d'évaluation, le portfolio de développement

professionnel et le portfolio d'apprentissage sont parfois utilisés selon une fonction de certification. Dans le cas de la fonction formative, l'évaluation ne s'adresse pas au formateur dans le but de faire des choix pédagogiques ou didactiques, mais directement à l'étudiant pour soutenir son apprentissage, comme cela peut être le cas dans le portfolio de développement professionnel.

Démarches de l'évaluation. Chacune de ces fonctions peut se dérouler selon trois démarches différentes : sommative, descriptive et herméneutique (De Ketele, 2010). La démarche sommative consiste à comptabiliser les traces pour aboutir à un résultat chiffré. Le formateur pourrait par exemple additionner les traces représentant des preuves d'apprentissage pour aboutir à une note. La démarche descriptive consisterait à décrire les apprentissages réalisés par l'étudiant. Dans un portfolio d'évaluation, le formateur pourrait se servir d'une grille descriptive afin de poser un jugement sur le portfolio d'un étudiant. Finalement, la démarche herméneutique consiste à poser un jugement sur un ensemble de traces et d'y donner un sens. Le portfolio de développement professionnel étant unique à chaque étudiant, le formateur peut poser un regard herméneutique sur l'ensemble des traces pour juger si, oui ou non, l'étudiant possède les compétences nécessaires au terme de sa formation.

Collaboration

Afin de guider une implantation d'un portfolio numérique qui respecte une certaine intention pédagogique, il semble important que les formateurs misent sur une démarche réflexive. Au bénéfice de celle-ci, certains auteurs de ce numéro spécial font appel à leurs collègues afin d'éviter de réfléchir de manière isolée sur l'innovation que peut représenter l'utilisation de cet outil. Au-delà du SoTL (mis de l'avant par la Revue canadienne sur l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, qui se nomme en anglais le *Canadian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*), on retrouve la méthodologie du *self-study*, qui permet à des formateurs-chercheurs de non seulement se pencher sur leur utilisation (ou sur l'implantation) du portfolio numérique, mais de collaborer avec un « ami critique » au service d'une démarche réflexive. Cette collaboration semble également se faire au sein de communautés de pratique (CoP) réunissant des formateurs voulant réfléchir à ce qui sous-tend leur implantation ou leur utilisation de l'outil. La CoP peut s'avérer une voie pour faciliter l'adhésion et faire face aux défis et résistances. Certains auteurs suggèrent également aux formateurs de s'unir de la sorte avec les étudiants afin de co-crée une expérience pédagogique significative avec le portfolio numérique. D'ailleurs, le potentiel collaboratif du portfolio numérique s'avère peu exploité (ou peu documenté) en enseignement supérieur. Or, par ses fonctions de partage et d'échanges, l'outil semble bien souvent cohérent avec les cours ou les programmes de formation en ligne; l'utilisation du portfolio numérique peut contribuer à la richesse d'un environnement numérique d'apprentissage en offrant de nouvelles voies d'interactions entre les apprenants et leurs formateurs.

Formation et compétence numériques

Le passage du portfolio « papier » vers un portfolio numérique ne peut pas se limiter à refaire la même chose sur une plateforme en ligne. Cette transition exige un

nouveau design pédagogique et impose aux formateurs et aux étudiants qu'ils développent des compétences numériques. Or, cela ne semble pas être toujours le cas. L'implantation du portfolio numérique doit donc s'accompagner d'occasions de formation aux compétences numériques afin de pouvoir utiliser facilement les facettes de l'outil utiles aux apprentissages.

Plusieurs des études de ce numéro spécial montrent que le numérique peut représenter un frein à l'adhésion des formateurs et des étudiants au portfolio. Bien que ces derniers considèrent l'utilisation du numérique dans leur formation comme étant nécessaire (afin entre autres de bien préparer les étudiants pour le marché du travail), cela représente parfois une surcharge de travail. De plus, ils ne bénéficient pas toujours de l'aide nécessaire pour minimiser les irritants techniques.

Conclusion

Comment expliquer la difficulté de guider favorablement une implantation du portfolio numérique en enseignement supérieur? Force est de constater que l'outil n'a rien de magique; le portfolio numérique se présente comme un environnement à la fois complexe et multidimensionnel.

Ceux qui veulent utiliser un design pédagogique possiblement favorable à une démarche réflexive pour leurs étudiants ont intérêt à devoir eux-mêmes s'engager dans une telle démarche. Cette réflexion relève entre autres des visées du parcours de formation, de l'état des compétences numériques des formateurs et des étudiants, ainsi que de leurs conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation.

La somme des articles de ce numéro spécial contribue à nourrir l'enthousiasme tout comme une certaine vigilance quant à la portée pédagogique du portfolio numérique en enseignement supérieur. L'identification d'enjeux et de tensions fournit plusieurs repères, mais il ne s'en dégage que très peu de certitudes. Ainsi, malgré les avancées en recherche, l'implantation du portfolio numérique en enseignement supérieur peut représenter un vaste chantier, et son utilisation semble impliquer un perpétuel travail de réappropriation de visées pédagogiques par les formateurs et les étudiants.

Références

- Ambrose, A. (2013, avril). Focus group report: What do ND's top recruiters say about career eportfolio? *eportfolio@ND*. Repéré à <https://eportfolio.nd.edu/news/focus-group-report-what-do-nd-s-top-recruiters-say-about-career-eportfolios>
- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of eportfolio. *Educação, Formação, & Tecnologias*, 3(1), 189-198.
- Capraro, M. M. (2003). Electronic teaching portfolios: Technology skills + Portfolio development – Do they = Powerful preservice teachers? *Teacher Education and Practice*, 19(3), 380-390.
- Christie, M., Tietzel, A. et Strohfeldt, T. (2014). Using e-portfolios to promote SOTL and independent student learning. *2014 International Consortium for Educational Development Book of Abstracts*, 202.

- Dalhstrom, E., Walker, J. et Dziuban, C. (2013). *ECAR study of undergraduate students and information technology*. Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research.
- Davidson, A. et Naffi, N. (2012). An Analysis of the Perceptions of Teachers Reflecting on an Experience of e-Portfolio Implementation. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3).
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- Gikandi, J. W., Morrow, D. et Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Kardos, R. L., Cook, J. M., Butson, R. J. et Kardos, T. B. (2009). The development of an eportfolio for life-long reflective learning and auditable professional certification: An eportfolio for life-long learning and certification. *European Journal of Dental Education*, 13(3), 135-141. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2008.00551.x>
- Mueller, R. A. (2015). *ePortfolios: Best practices for use in higher education*. Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary. https://eportfolio.ucalgary.ca/wp-content/uploads/2015/09/e-portfolio-support-document_best-practices-final.pdf
- Nguyen, C. F. (2013). The ePortfolio as a living portal: A medium for student learning, identity, and assessment. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 135-148.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles: De Boeck université.