

Chapitre VI

Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants

Thierry Karsenti, Université de Montréal
Simon Collin, Université du Québec à Montréal

Introduction

Le portfolio est originaire du domaine artistique, l'idée étant alors de permettre à l'artiste de regrouper ses réalisations au sein d'un même espace. Il a été appliqué en contexte éducatif au début des années 1980 par les Prs Elbow et Belanoff (State University of Stony Brook, New York, États-Unis) comme une alternative aux tests standardisés (Bräuer, 1999). Depuis, le portfolio a acquis une popularité certaine à tous les ordres d'enseignement et remplit des fonctions multiples. Outil transversal d'apprentissage par excellence, il se distingue par son potentiel fédérateur. L'une des forces de cet outil réside dans sa capacité à regrouper de manière évolutive, au sein d'un même espace, des apprentissages habituellement épars, cloisonnés dans différents temps (années académiques, sessions, cycles, etc.) et dans différents lieux (institutions primaires, secondaires, post-secondaires, stages, etc.). À ce titre, le portfolio est un des rares outils éducatifs qui peut témoigner d'un parcours de formation singulier et spécifique à chaque étudiant au moyen de preuves concrètes. Nominatif, il revêt une forte teneur individuelle et place l'étudiant dans une position de responsabilité, d'activité et d'autonomie vis-à-vis de ses apprentissages, ce qui correspond pleinement à la posture attendue chez les futurs enseignants pour s'inscrire dans une démarche de développement professionnel non seulement durant leur formation initiale, mais aussi tout au long de leur carrière. Ce potentiel important et spécifique explique tout l'intérêt que suscite le portfolio pour le développement professionnel des futurs enseignants. Dans le cadre de ce texte, et à l'instar de plusieurs chercheurs, (voir Collin, 2010), nous concevons le développement professionnel comme une phase qui doit être amorcée en formation initiale des enseignants et qui se poursuit une fois cette dernière terminée, alors qu'il entre de plein pied dans la profession. Cette définition, bien qu'elle soit peu usitée, n'est pas nécessairement contraire à celle présentée par l'OCDE ou la Commission européenne. Elle permet plutôt de considérer le développement professionnel comme quelque chose qui doit débiter lors de la formation initiale.

Ce chapitre a pour objectif de dresser un portrait du portfolio comme soutien au développement professionnel des futurs enseignants en contexte de formation initiale des maîtres. Pour ce faire, nous commencerons par présenter les quatre principales fonctions du portfolio en formation initiale : une fonction de présentation, une fonction réflexive, une fonction sociale et une fonction d'évaluation. Nous mentionnerons, en deuxième lieu, les avantages que représente la version électro-

nique du portfolio par rapport à la version papier, ce qui nous permettra dans la partie suivante de jeter les bases d'un cadre conceptuel de l'usage du portfolio pour le développement professionnel à l'heure du Web 2.0¹. Enfin, de manière à donner une dimension concrète du potentiel du portfolio électronique pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants, nous finirons en brochant un tableau de l'Eduportfolio. Pour ce faire, nous évoquerons d'abord les principales fonctions de l'outil avant de définir quelques critères d'utilisation pédagogique qui permettent de caractériser la pluralité d'intentions relatives au développement professionnel des futurs enseignants auxquelles l'Eduportfolio peut répondre.

1 Principales fonctions du portfolio en formation initiale des maîtres

Nous esquissons dans cette partie les quatre fonctions principales attribuées au portfolio en formation des maîtres : une fonction de présentation, une fonction réflexive, une fonction sociale et une fonction évaluative.

1.1 Fonction de présentation

En formation initiale, le portfolio de présentation, en tant qu'illustration des compétences professionnelles développées tout au long de la formation, peut être opposé au portfolio de formation, lequel illustrerait le processus de développement des compétences, et non pas son aboutissement. Les finalités des deux types de portfolios sont effectivement différentes : dans le cas du portfolio de formation, l'idée est d'amener les étudiants à développer leurs compétences professionnelles alors que le portfolio de présentation vise à faire la preuve de la maîtrise de ces compétences, notamment auprès d'employeurs potentiels (Bucheton, 2003). L'opposition des usages du portfolio en contexte de formation et en contexte professionnel est à l'origine d'une série de tensions que nous avons identifiées lors d'une recherche précédente portant sur l'apport du portfolio électronique pour le développement professionnel d'étudiants en formation initiale.

Le tableau 1 reprend les principales tensions que perçoivent les étudiants entre les contextes académique (contexte de formation) et professionnel. En contexte académique, le portfolio a pour finalité le développement de compétences pour enseigner. Par conséquent, le portfolio électronique est généralement fermé au public et considéré comme personnel. Par ailleurs, le contenu, composé de réflexions et d'autres documents (textes, audio, vidéo, etc.), est généralement de nature académique ou personnelle, les étudiants n'ayant pas encore accumulé suffisamment d'expérience professionnelle pouvant être consignée dans ce document. Ce type de contenu est généralement perçu comme artificiel en ceci que les compétences qu'il recèle ne sont pas de la même nature que celles, de type professionnel, qu'il est censé représenter. Comme le portfolio en contexte professionnel a pour finalité fait état des compétences acquises et attestées, il est généralement accessible, donc public, et correspond à une mise en valeur de soi, en tant que professionnel « compétent ». Son contenu est de nature professionnelle dans la mesure où il est élaboré à partir de l'expérience concrète de travail de son auteur. Les divers documents et les réflexions qui l'alimentent sont perçus par les étudiants comme étant plus au-

¹ On qualifie de Web 2.0 les interfaces permettant aux internautes d'interagir à la fois avec le contenu des pages, mais aussi entre eux. La section III du présent texte présente une définition plus exhaustive de ce concept.

thentiques et concrets dans la mesure où ils ne représentent que des compétences de la même nature (professionnelles).

| Type | Portfolio de formation (contexte académique) | Portfolio de présentation (contexte professionnel) |
|----------|--|---|
| Finalité | Développer des compétences | Démontrer des compétences |
| Nature | Fermé et personnel (protection de soi) | Ouvert et public (mise en valeur de soi) |
| Contenu | <ul style="list-style-type: none"> • de nature académique ou personnelle • jugé artificiel | <ul style="list-style-type: none"> • de nature professionnelle • jugé authentique |

Tableau 1: Finalité, nature et contenu du portfolio en contexte académique et en contexte professionnel

Deux points sont importants à préciser quant à l'opposition des portfolios de formation et de présentation. Tout d'abord, la série de tensions auxquelles cette opposition donne lieu n'est pas propre au portfolio et vaut *a priori* pour toute formation professionnalisante, laquelle a pour principe d'amorcer, dès la formation initiale, le développement d'aspects liés à l'exercice de l'activité – l'enseignement, en l'occurrence – qui ne sont pas nécessairement présents en contexte académique. À cet égard, le portfolio n'est donc qu'une illustration parmi d'autres de l'écart entre la formation initiale et la réalité professionnelle. D'autre part, les tensions générées par cet écart ne doivent pas nécessairement être envisagées de manière négative. En effet, elles nous apparaissent formatrices dans la mesure où elles poussent les étudiants à faire des liens entre leur contexte académique actuel et leur contexte professionnel futur (lequel est appréhendé dans sa dimension pratique par les stages), entre la théorie et la pratique, autour du tronc commun que sont les compétences professionnelles.

1.2 Fonction réflexive

En formation initiale, le portfolio est souvent utilisé dans le but de soutenir la pratique réflexive des étudiants, laquelle est incluse comme compétence professionnelle dans de nombreux programmes de formation initiale des maîtres (Richardson, 1990). Dans cette perspective, le portfolio est entendu comme un outil permettant aux étudiants de prendre de la distance par rapport à certaines de leurs réalisations passées et de poser un regard critique sur le développement de leurs compétences et de leur pratique professionnelles (Grosso and Lomicka, 1999). Cette fonction du portfolio est déterminante de la qualité du développement professionnel des futurs enseignants et c'est par elle que le portfolio se distingue d'un simple archivage des travaux académiques effectués. Pour promouvoir, au moyen du portfolio, la pratique réflexive des futurs enseignants vis-à-vis de leur développement professionnel, plusieurs auteurs, dont Bloom et Bacon (1995), préconisent de structurer le portfolio des futurs enseignants selon les compétences à acquérir. Dans cette perspective, les enseignants en formation doivent associer les divers documents qu'ils ont sélectionnés dans le portfolio à une ou des compétences professionnelles. Cette démarche pousse les futurs étudiants à éclaircir le sens des compétences professionnelles qu'ils doivent acquérir et à réfléchir sur leur niveau actuel de développement de ces compétences et sur les documents déposés les plus

pertinents pour en rendre compte. La fonction réflexive du portfolio repose donc sur une « triangulation réflexive » à construire entre une compréhension fine des compétences professionnelles visées, une prise de conscience du niveau de développement de ces compétences à un moment donné et le choix des documents les plus pertinents et les plus représentatifs.

Outre la construction de cette triangulation, la fonction réflexive du portfolio est également attribuable au processus d'écriture qu'il suscite (Minuth, 1999). En effet, l'élaboration d'un portfolio repose surtout sur la production écrite. Or le passage par l'écriture en tant que mise en mots de l'expérience permet au scripteur de s'extraire plus facilement de son vécu et de ses affects et de poser un regard davantage distancié et critique. Ce faisant, l'écriture contribue à la structuration de la pensée en incitant le scripteur à hiérarchiser, classer et organiser ses idées. L'acte d'écrire, en soi et au-delà du portfolio, constitue, écrivent Vanhulle et Deum :

un outil de développement et d'affinement de la pensée par son caractère éminemment (auto) réflexif. [...]. Écrire permet surtout de revenir sur sa pensée pour la préciser dans des formulations toujours plus adéquates. Écrire permet d'entrer dans des démarches de jugement, d'analyse et de synthèse, de communiquer l'état d'une réflexion, [...] invite à s'engager dans un processus interne d'élaboration, de clarification et de transmission de la connaissance. (Vanhulle et Deum, 2006, p. 6-7)

Par ailleurs, l'écrit étant permanent et figé (contrairement à l'oral), la réflexion élaborée dans le portfolio peut être reprise à tout moment et affinée, ce qui permet de l'approfondir sans cesse (Bucheton, 2003).

1.3 Fonction sociale

Parallèlement aux fonctions de présentation et de réflexion, le portfolio a également une fonction sociale. Qu'il s'agisse d'échanges avec les formateurs universitaires ou (plus rarement) avec les pairs, le portfolio suscite généralement des interactions entre les acteurs de la formation initiale autour du développement professionnel en cours chez les futurs enseignants. Du point de vue des formateurs universitaires, le portfolio peut alors s'avérer un très bon outil de supervision des futurs enseignants, non seulement sur la durée d'un cours, mais aussi à l'échelle de la formation initiale si la tenue du portfolio commence dès la première année. Les échanges qui y sont alors consignés peuvent notamment porter sur les avancées et les défis en termes de développement professionnel, les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs fixés, les raisons pour lesquelles un document a été sélectionné dans le portfolio, les futurs objectifs, etc.

Précisons que la fonction sociale a été largement relevée par la version électronique du portfolio, qui comprend des possibilités de diffusion et de partage beaucoup moins aisées dans le cas des versions papier. Auparavant cantonné dans une relation entre le formateur universitaire et le futur enseignant, le contenu du portfolio peut désormais (mais ne doit pas nécessairement) être ouvert aux pairs et, plus largement, à tout internaute. Lorsque les échanges avec les pairs sont mis à profit, le portfolio peut devenir un espace de :

production sociale des savoirs, [...] qui accompagne la construction progressive de l'identité professionnelle [...] du stagiaire a lieu d'abord avec ses pairs. Avec et contre eux et leurs regards portés sur lui, le stagiaire construit sa nouvelle identité professionnelle, sa différence, son talent propre. (Bucheton, 2003, p. 16).

Enfin, la possibilité de consulter le portfolio des pairs et d'y laisser des commentaires peut promouvoir la confrontation des idées, la prise de position et un sens d'engagement dans le développement professionnel collectif des futurs enseignants.

1.4. Fonction évaluative

La dernière fonction du portfolio en formation initiale des maîtres est de nature évaluative. À ce chapitre, le portfolio représente une innovation dans la mesure où il permet la prise en compte du produit et du processus de développement professionnel (Goupil, Petit et Pallascio, 1999). Ainsi, le portfolio constituerait un mode d'évaluation plus « authentique », puisqu'il offre, tant à l'enseignant qu'à l'étudiant, une vision globale et contextualisée du développement professionnel réalisé (Bloom et Bacon, 1995).

Il est important de préciser que l'évaluation du portfolio est en quelque sorte conditionnée par la nature de ce dernier. En effet, puisque le portfolio est élaboré progressivement dans la durée et de manière individuelle, l'évaluation doit être pensée comme un processus continu, dynamique et personnalisé. Par ailleurs, étant donné la teneur personnelle du contenu du portfolio, l'évaluation par les formateurs universitaires gagne à être concertée, négociée, voire effectuée communément avec les futurs enseignants et toujours de manière constructive et en lien avec la suite attendue du développement professionnel. Ce point est important à prendre en compte pour que le portfolio soit compris par les futurs enseignants comme un outil dépassant le simple « appareillage évaluatif » qui jalonne leur développement professionnel durant leur formation initiale. Pour autant, il est à noter que le portfolio ne prétend pas se substituer à d'autres formes d'évaluation dites plus normatives (Goupil, Petit et Pallascio, 1998).

Enfin, notons que la fonction sociale du portfolio évoquée plus haut ouvre de nouvelles perspectives pour l'évaluation. En effet, la possibilité d'ouvrir le contenu du portfolio permet éventuellement d'intégrer les pairs, parallèlement aux formateurs universitaires, dans le processus d'évaluation. L'outil peut aussi apparaître comme un moyen adéquat pour former à l'auto-évaluation (Jorro, 2006). Pour qu'elle soit comprise et efficace, l'auto-évaluation demande en revanche une pratique régulière et encadrée, notamment au moyen de rencontres avec les formateurs universitaires.

En concluant cette partie, on peut dire que le portfolio revêt une pluralité de fonctions dans le développement des compétences professionnelles au cours de la formation initiale des maîtres, fonctions que nous avons regroupées en quatre fonctions principales : une fonction de présentation, une fonction de réflexion, une fonction sociale et une fonction d'évaluation. Ces fonctions peuvent être combinées

de manières différentes suivant les choix pédagogiques de chaque programme de formation et les possibilités de chaque portfolio. À titre d'exemple, certains programmes ne prennent pas en compte la fonction de présentation parce qu'ils estiment qu'elle concerne davantage l'après-formation, c'est-à-dire la période suivant la certification du futur enseignant. Au contraire, d'autres programmes consacrent la dernière année de la formation à la mise en place d'un portfolio de présentation, qui vise surtout l'entrée sur le marché du travail. À noter que pour ces différentes fonctions, la version électronique du portfolio constitue toujours un accroissement des possibilités. Ainsi, la fonction de présentation du portfolio électronique, avec les différentes possibilités que cela permet (présentation de vidéos, par exemple) revêt un format plus séduisant et plus facile à diffuser (notamment par Internet) auprès des éventuels employeurs. La fonction réflexive est accrue en version électronique par la possibilité qu'elle offre de revenir et d'approfondir indéfiniment la réflexion, contrairement à la version papier de portée plus limitée. La fonction sociale est bien sûr décuplée, notamment grâce à l'évolution du Web 2.0 vers une plus grande facilité de diffusion et de partage. Enfin, la version électronique du portfolio ouvre de nouvelles possibilités à l'égard de la fonction évaluative, notamment en permettant l'inclusion des pairs dans le processus d'évaluation. Au-delà du contexte particulier de la formation initiale des maîtres, la version électronique du portfolio contient d'autres avantages transversaux que nous présentons dans la partie suivante.

2 Avantages du portfolio électronique

Par rapport au portfolio en version papier, le portfolio électronique revêt un certain nombre d'avantages que nous présentons ici sous forme de liste :

- Flexibilité de l'organisation du contenu : la version électronique du portfolio permet une organisation flexible du contenu, ce qui est favorable à l'aspect évolutif du portfolio. Autrement dit, la flexibilité d'organisation du contenu permet à l'étudiant d'adapter son portfolio au fur et à mesure de l'évolution de ses apprentissages, en ajoutant de nouvelles sections, en en modifiant d'autres, etc.
- Flexibilité du contenu : outre la flexibilité dans l'organisation du contenu, le portfolio électronique apporte également une flexibilité au niveau du contenu lui-même. En effet, écrire sur ordinateur permet de supprimer, modifier, copier-coller ou encore corriger un texte à volonté et sans compromettre sa lisibilité. Cette flexibilité n'est pas négligeable pour soutenir la réflexion des étudiants puisqu'elle leur permet de revenir de façon illimitée sur un texte ou bien de publier différentes versions d'un même texte afin de faire montre de l'évolution accomplie par une comparaison longitudinale.
- Grand volume de stockage le eportfolio est généralement doté d'un volume de stockage lui permettant d'accueillir un grand nombre de textes tout en restant pratique à manier. Au contraire, avec le portfolio en version papier, la quantité de textes admise se fait généralement au prix d'un document lourd, difficile à manipuler et parfois confus. Dans cette perspective, le portfolio électronique semble plus favorable à une utilisation sur le long terme.

- Esthétisme : le portfolio électronique est un outil esthétique pour deux raisons généralement absentes des portfolios en version papier : (1) d'abord, il offre généralement une panoplie de gabarits, lesquels varient en couleur et en image, ce qui donne lieu à autant de styles différents ; (2) par ailleurs, comme mentionné plus haut (cf. Flexibilité du contenu), l'écriture sur ordinateur offre une calligraphie toujours lisible et uniforme, ce qui rend l'ensemble du portfolio très propre à lire.
- Accessibilité : enfin, le portfolio électronique, parce qu'il peut être placé sur Internet, présente l'avantage d'être accessible partout où il y a une connexion Internet. Cet aspect du portfolio électronique peut toutefois s'avérer être un inconvénient dans la mesure où il implique une dépendance technologique, contrairement au portfolio en version papier qui n'en requiert pas.

À la lumière des avantages du portfolio électronique que nous avons brièvement mentionnés, nous pouvons maintenant jeter les bases d'un cadre conceptuel fondé sur les avancées technologiques du Web 2.0.

3 Le portfolio électronique à l'heure du Web 2.0

Nous voulons dégager ici les apports de la version électronique du portfolio pour le développement professionnel des futurs enseignants. Il s'agit d'une première tentative qui méritera d'être approfondie par la suite. Cette tentative repose principalement sur les évolutions technologiques récentes issues du Web 2.0. Le terme « Web 2.0 » est un terme récent dont la paternité est généralement attribuée à Tim O'Reilly (O'Reilly, 2005). Wikipédia², produit du Web 2.0 par excellence, définit ce terme comme :

ce qui est perçu comme un renouveau du World Wide Web. L'évolution ainsi qualifiée concerne aussi bien les technologies employées que les usages. En particulier, on qualifie de Web 2.0 les interfaces permettant aux internautes d'interagir à la fois avec le contenu des pages, mais aussi entre eux.

Le Web 2.0 est donc posé en contraste au Web 1.0, comme le soulignent Franklin et Van Harmelen (2007) : « Dans le Web 1.0, un nombre restreint d'auteurs étaient responsables de la présentation du contenu à un nombre important de lecteurs, considérés comme relativement passifs. Néanmoins, avec le Web 2.0, n'importe quel usager du Web sont en mesure de générer, d'indexer et de partager du contenu » (p. 4, traduction libre). Les logiciels emblématiques du Web 2.0 sont communément le blog (textuel, audio et/ou vidéo), le wiki, le tagging et le social bookmarking, le partage multimédia et le fil RSS et la syndication (Anderson, 2007; Cych 2006; Depover, Karsenti et Komis. 2007). Ces logiciels multiplient les échanges possibles entre internautes, favorisant du même coup l'aspect social du Web : « With Web 2.0 data sharing the web also becomes a platform for social software that enables groups of users to socialise, collaborate, and work with each other » (Franklin et Van Harmelen, 2007, p. 4). En termes organisationnels, le Web 2.0 est profondément marqué par une structure en réseau. L'usage du portfolio en formation initiale des maîtres se situe pleinement dans cette optique de réseau et

² <http://www.wikipedia.org>

contrebalance de fait la notion de groupe qui prévalait jusque-là. Dans les deux cas, l'apprentissage (dans son sens large, incluant le développement professionnel) est conçu comme un acte social se développant dans les interactions de l'individu avec son entourage humain (Vygotsky, 1962). En revanche, le groupe est généralement pensé comme une entité indivisible, dont l'appartenance est explicitement critériée et circonscrite à des individus donnés. À l'inverse du groupe, le réseau n'est pas clairement délimité de sorte qu'on ne sait jamais avec exactitude où il commence et où il finit. Par ailleurs, il ne comprend pas de trajectoire commune à l'ensemble de ses membres, mais plutôt des trajectoires individuelles cependant interconnectées les unes aux autres. Étant porteur du cheminement professionnel spécifique à chacun, le portfolio se situe dans la perspective du réseau, et non pas dans celle du groupe qui a longtemps prévalu en éducation (ne parle-t-on pas de « groupe-classe » ?). La figure 1 illustre le passage du groupe au réseau. La moitié gauche de la figure présente un lieu de formation relativement clôt, lequel s'inscrit lui-même dans une société donnée. Les futurs enseignants, en tant que « groupe » d'individus, se situent donc au sein du lieu de formation, lequel « régit » leur cheminement professionnel. La moitié droite de la figure présente un enchevêtrement étroit du lieu de formation et de la société. Surtout, il situe les futurs enseignants au milieu de ces deux espaces, en tant qu'acteurs de leur cheminement professionnel individuel, mais interconnectés avec des pairs et des formateurs universitaires. Il ne s'agit donc plus d'un apprentissage dans un groupe restreint, et délimité, mais d'un réseau qui dépasse largement celui du contexte d'apprentissage (Kop et Hill, 2008).

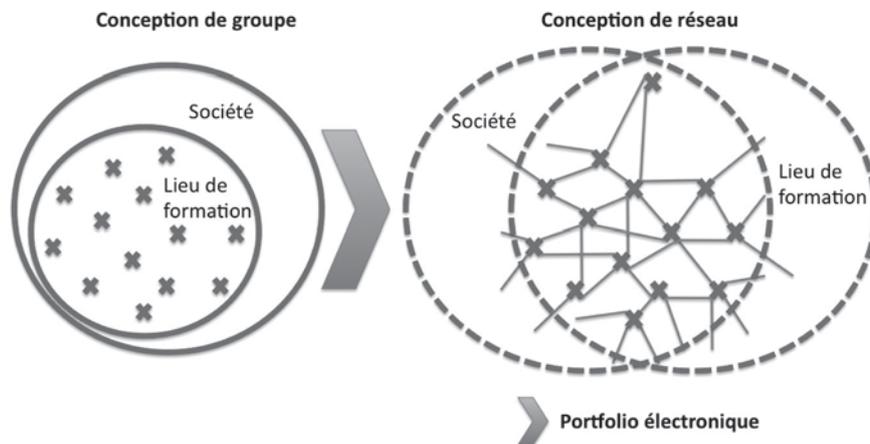


Figure 1. Passage du groupe au réseau dans la conception du développement professionnel et place du portfolio électronique.

L'usage du portfolio électronique en formation initiale répond clairement à la perspective du réseau dans la mesure où il représente avant tout un développement professionnel individuel et singulier, toutefois construit et influencé par les autres acteurs de la formation (formateurs universitaires, pairs). C'est dans cette optique que nous avons développé Eduportfolio, un portfolio électronique utilisé dans plu-

sieurs instituts de formation initiale. La partie suivante vise à présenter le fonctionnement de cet outil en lien avec son potentiel pour le développement professionnel des futurs enseignants.

4 Présentation d'Eduportfolio

Afin de présenter Eduportfolio, nous évoquerons d'abord les choix de conception qui lui sont sous-jacents, les fonctions qu'il remplit et les utilisations pédagogiques qui pourraient en être faites comme outil de soutien au développement professionnel des futurs enseignants.

4.1 Conception d'Eduportfolio

Eduportfolio est un portfolio électronique, dont l'élaboration a débuté en 2007, sur l'initiative de Karsenti et de son équipe. Cet outil a été développé en constante interaction entre le milieu scolaire et l'équipe de formation pratique à l'université, suivant les différentes phases de la démarche de recherche : revue de la littérature sur le portfolio en éducation, d'analyse des besoins des acteurs éducatifs (entrevues de groupe, questionnaire en ligne), conception informatique du portfolio, son développement et son évaluation par les acteurs éducatifs (entrevues de groupe, questionnaire en ligne, rétroactions par courriel, etc.). Ce processus de développement itératif et dynamique a entraîné un usage croissant d'Eduportfolio dans le monde éducatif, de sorte qu'il est aujourd'hui utilisé par plus de 20 000 usagers de partout dans le monde, en plusieurs langues : français, anglais, espagnol, catalan, grec, coréen, arabe.

Pour mieux en comprendre le potentiel pédagogique, il s'agit dans un premier temps d'explicitier certains choix de conception déterminants. Eduportfolio a été élaboré sur une distinction marquée entre la conception de l'outil et son utilisation. Si la conception de l'outil est le fait du concepteur, son utilisation, en revanche, revient aux utilisateurs. Dans cette logique, en tant que concepteurs d'Eduportfolio, nous ne souhaitons pas anticiper les utilisations pédagogiques qui en sont faites – même si nous en avons quelques idées – car nous estimons que ces dernières, pour être pertinentes, doivent pouvoir être déterminées par chaque acteur éducatif suivant la spécificité de son contexte et de son intention pédagogiques. Nous prenons donc le parti de laisser le maximum de liberté possible aux formateurs dans l'utilisation pédagogique qu'ils souhaitent faire de l'Eduportfolio. Par conséquent, le rôle que nous nous donnons en tant que concepteurs consiste non pas à déterminer les intentions pédagogiques de l'outil, mais à offrir un outil dont la grande flexibilité permet de répondre à une grande variété de besoins de formation et d'intentions pédagogiques des formateurs. Ce choix de conception distingue radicalement Eduportfolio d'autres portfolios éducatifs pour lesquels une intention pédagogique précise est prédéterminée par ses concepteurs, ce qui limite d'autant le nombre d'utilisations possibles que peuvent en faire les formateurs. Compte tenu de ces précisions à propos de sa conception, nous pouvons dans la partie suivante présenter les principales fonctions d'Eduportfolio.

4.2 Fonctionnement de l'Eduportfolio

Eduportfolio est un portfolio électronique en ligne (eduportfolio.org) dont le fonctionnement repose sur le concept de vitrines. Une vitrine correspond à une

structuration possible du contenu du portfolio, parallèlement à d'autres vitrines. Autrement dit, un compte d'utilisateur sur Eduportfolio peut donner lieu à plusieurs vitrines, soit plusieurs structururations parallèles d'un même contenu. Les vitrines permettent donc de « donner à voir » un contenu sous différents angles et ainsi de l'adapter à différents interlocuteurs et à différents contextes. À titre d'exemple, avec un fonctionnement par vitrines, les futurs enseignants ont la possibilité d'élaborer un portfolio professionnel, dans une vitrine, tout en maintenant, dans une autre vitrine, celui qu'ils utilisent dans leur programme de formation initiale. Leur portfolio est donc composé de différentes vitrines s'adressant à des interlocuteurs distincts et répondant à des besoins divers. La page d'accueil du compte Eduportfolio expose les différentes vitrines présentes au sein d'Eduportfolio pour chaque utilisateur. Par défaut, Eduportfolio propose une vitrine vierge sur la page d'accueil du compte de l'utilisateur, comme le montre la figure 2. Pour mieux comprendre le fonctionnement de cet outil, il est conseillé de visiter le site, où un guide détaillé est également disponible (www.eduportfolio.org).



Figure 2. Page d'accueil d'un compte Eduportfolio.

4.3 Utilisations de l'Eduportfolio en formation professionnelle des enseignants

Le potentiel d'Eduportfolio réside avant tout dans la flexibilité de l'outil et donc dans la possibilité de l'adapter à une pluralité d'intentions pédagogiques spécifiques à chaque contexte de formation. À ce titre, utiliser Eduportfolio pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants peut donner lieu à des approches très différentes d'un programme à l'autre. Le tableau 2 permet de donner un aperçu de quelques variables qui illustrent, de manière non exhaustive, les utilisations pédagogiques que peut couvrir Eduportfolio en formation initiale des maîtres. Ces variables ont été identifiées au cours de plusieurs recherches que

nous avons menées et menons actuellement sur l'apport d'Eduportfolio pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Ces variables ne sont pas dichotomiques, contrairement à ce que pourrait faire croire le tableau 2 à première vue, et qu'elles peuvent être déclinées sur un continuum dont nous présentons seulement les extrémités possibles.

Ainsi, la valeur académique accordée à la tenue du portfolio varie d'un programme à l'autre. Pour certains d'entre eux, la tenue du portfolio fait l'objet d'une évaluation qui aboutit, par exemple, à l'obtention d'un crédit par trimestre. D'autres programmes l'incluent dans une évaluation commune à d'autres activités de formation (stage, cours dans lequel était exploité Eduportfolio). L'intégration spatio-temporelle (lignes 2 et 3 du tableau 2) est également sujette à variations. En effet, si certains programmes choisissent d'utiliser Eduportfolio de façon transdisciplinaire et sur des durées relativement longues (exemple : toute la durée de la formation), recourant ainsi au potentiel fédérateur de l'outil, d'autres préfèrent l'employer sur des périodes plus courtes (exemple : périodes de stage) et dans le cadre d'unités de formation particulières (exemple : cours sur l'intégration pédagogique des TIC). L'Eduportfolio fait parfois l'objet d'une structure prédéterminée par les formateurs universitaires qui reste fixe tout au long de la durée de l'utilisation du portfolio par les futurs enseignants. Dans ce cas, les formateurs élaborent une vitrine en fonction de leur intention pédagogique et la diffusent à leurs étudiants. Au contraire, dans une visée davantage « développementaliste », d'autres programmes ne proposent pas de structure particulière à leurs étudiants ou n'offrent qu'une structure minimale à faire évoluer par la suite. Dans ce cas, les futurs enseignants disposent de consignes générales et d'objectifs qui leur sont donnés par les formateurs universitaires, mais la structuration du portfolio en tant que telle est entendue comme une expression de leur développement professionnel singulier. L'accompagnement forme une autre variable dans l'utilisation d'Eduportfolio. Certains programmes mettent en place un accompagnement humain (formateurs universitaires, superviseurs de stage et, moins fréquemment, pairs), alors que d'autres prévoient essentiellement un accompagnement au moyen d'outils tels que des fiches d'accompagnement ou d'auto-évaluation. Enfin, le nombre de personnes intervenant dans le soutien au développement professionnel des futurs enseignants constitue un dernier critère de variation. Dans certains programmes, Eduportfolio donne lieu à une utilisation collective et à des interactions entre les acteurs éducatifs. Dans d'autres, la tenue du portfolio est perçue comme une démarche individuelle qui ne nécessite pas d'interaction entre les étudiants.

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Valeur académique du portfolio | Évalué spécifiquement | 'Fondu' dans une évaluation globale (ex. : évaluation de stage) |
| Intégration temporelle | Période globale (ex. : année académique ; durée de la formation) | Période spécifique (ex. : stage) |
| Espace d'utilisation | Transdisciplinaire | Attaché à une discipline particulière (ex. : cours sur l'intégration pédagogique des TIC) |
| Structuration | Structure pré-déterminée et fixe | Structure personnelle et évolutive |
| Accompagnement | Accompagnement humain (ex. : formateurs ; pairs) | Accompagnement instrumental (ex. : fiches d'accompagnement ; fiches d'auto-évaluation) |
| Nombre | Utilisation collective (ex. : interaction entre les acteurs de la formation) | Utilisation individuelle (ex. : auto-réflexion) |

Tableau 2. Pluralité des utilisations pédagogiques d'Eduportfolio pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants.

Rappelons que ces quelques éléments sont présentés à titre indicatif. Ils ont simplement pour but de donner un aperçu de la pluralité d'utilisations pédagogiques que peut admettre Eduportfolio de par sa flexibilité. Ce point nous semble toutefois important pour donner une vision concrète de l'utilisation d'Eduportfolio pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants.

5 Conclusion

L'objectif de cet article était de dresser un portrait du portfolio pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants en contexte de formation initiale des maîtres. Pour ce faire, nous avons commencé par présenter les quatre principales fonctions attribuables au portfolio lorsqu'il est utilisé en formation initiale des maîtres : une fonction de présentation, une fonction réflexive, une fonction sociale et une fonction d'évaluation. Nous avons ensuite fait valoir les avantages que représente la version électronique du portfolio par rapport à la version papier. Ce faisant, nous avons décrit le fonctionnement du portfolio électronique et l'usage qui peut en être fait comme moyen de développement professionnel à l'heure du Web 2.0. Ce fonctionnement et cet usage reposent sur le passage de la conception de groupe à celle de réseau, dans lequel nous situons l'utilité du portfolio dans le développement professionnel. Afin de donner une dimension concrète à nos propos, nous avons finalement présenté Eduportfolio, un portfolio électronique déjà en usage dans plusieurs programmes de formation initiale et qui se caractérise par sa flexibilité. Après avoir montré les fonctions techniques de l'outil, nous avons présenté quelques critères d'utilisation pédagogique qui permettent de caractériser

la pluralité d'intentions pédagogiques qu'Eduportfolio peut couvrir dans le champ du développement professionnel des futurs enseignants.

La conceptualisation du rôle du portfolio dans le développement professionnel des futurs enseignants est encore en chantier. Pour approfondir la compréhension de l'apport du portfolio électronique au développement professionnel des futurs enseignants, il serait intéressant de mener davantage de recherches sur cet objet d'étude. À ce titre, des travaux tels que ceux d'Abrami (2005), de LaCour (2005) ou encore de Godwin-Jones (2008) et les études empiriques en cours sur Eduportfolio semblent constituer de bons points de départ pour déterminer des avenues de recherches empiriques pertinentes sur l'apport du portfolio électronique pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants.

Références

- Abrami, P.C. & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Extrait le 20 octobre 2010, de <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/92/86%2522%20%255C1%20%2522>
- Anderson, P. (2007, février). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. (Rapport préparé pour The Joint Information Systems Committee). Extrait le 24 octobre, de www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf.
- Bloom L. & Bacon E. (1995). Using Portfolios for Individual Learning and Assessment. *Teacher Education and Special Education*, 18, 1-9.
- Bräuer, G. (1999) Le Portfolio, moyen d'apprentissage et d'enseignement personnalisés. *Tracer*, 15, p. 31-46.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. Extrait le 1^{er} novembre 2010, de : http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Collin, S. (2010). L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Cych, L. (2006). Social networks. In *Emerging technologies for learning* (pp. 32-41). Coventry, UK: Becta.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Franklin, T. & Van Harmelen, M. (2007). Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education (Rapport préparé pour The Joint Information Systems Committee). Extrait le 24 octobre 2010, de <http://www.jisc.ac.uk/publications/publications/web2andpolicyreport.aspx>
- Godwin-Jones, R. (2008). Emerging technologies web-writing 2.0: enabling, documenting, and assessing writing online. *Language Learning & Technology*, 12(2), 7-13.
- Grosso, H. & Lomicka, L. (1999). Le Portfolio : une méthode active, constructive, réflexive. *Tracer*, 15, p. 23-30.
- Jorro A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. In Figari, G., Rodrigues, P., Alves, M. P. & Valois, P. (Dir.). *Évaluation et compétences et apprentissage expérientiels : savoirs, modèles et méthode* (pp. 143-151). Lisbonne : Éditions Educa.
- Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3).
- LaCour, S. (2005). The future of integration, personalization, and ePortfolio technologies. *Innovate*, 1(4). Extrait le 20 octobre 2010, de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=85>
- Minuth, C. (1999) Écrire pour construire une réflexion sur les apprentissages. *Tracer*, 15, p. 11-22.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly. Extrait le 15 octobre 2010, de <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, R. Houston et M. Pugash (dir.). *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs* (pp. 3-20). New York : Teachers college press.
- Vanhulle, S. & Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et pratiques, Revue des l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*, 37, 6-18.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press

