

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Le portfolio dans l'enseignement supérieur

Fischer, Line; ROMAINVILLE, Marc; Mottier Lopez, Lucie; Girardet, Céline; Tessaro, Walther

Published in:

Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation

Publication date:

2020

Document Version

le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Fischer, L, ROMAINVILLE, M, Mottier Lopez, L, Girardet, C & Tessaro, W 2020, 'Le portfolio dans l'enseignement supérieur: Perceptions des étudiants et intentions des enseignants', *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, VOL. 6, Numéro 1, p. 3-30.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Le portfolio dans l'enseignement supérieur : perceptions des étudiants et intentions des enseignants

Line Fischer* – line.fischer@unamur.be

Céline Girardet** – Celine.Girardet@unige.ch

Lucie Mottier Lopez** – Lucie.Mottier@unige.ch

Marc Romainville* – marc.romainville@unamur.be

Walther Tessaro** – Walther.Tessaro@unige.ch

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

**Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Pour citer cet article : Fischer, L., Girardet, C., Mottier Lopez, L., Romainville, M., & Tessaro, W. (2020). Le portfolio dans l'enseignement supérieur : perceptions des étudiants et intentions des enseignants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 3-30.

Résumé

L'objectif de ce premier article est triple. Il s'agit d'abord de présenter la revue de la littérature sous-tendant la recherche dont ce numéro thématique de la revue rend compte. À cette fin, nous évoquerons, en premier lieu, les études qui ont montré que c'est plutôt la manière dont les étudiants perçoivent les contextes et les dispositifs pédagogiques (qu'ils soient d'évaluation ou de formation) plus que les contextes et les dispositifs eux-mêmes, qui déterminent leur rapport aux études et leurs comportements. Ces perceptions peuvent être significativement différentes des intentions pédagogiques des concepteurs des dispositifs. Nous transférerons ensuite cette question d'un potentiel décalage entre intentions des enseignants et perceptions des étudiants à l'usage du portfolio, outil utilisé abondamment à l'heure actuelle au sein de l'enseignement supérieur dans une perspective réflexive et expérientielle de l'apprentissage et de l'évaluation ainsi que dans une visée de responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de son processus d'apprentissage et d'évaluation.

Le deuxième objectif de cet article est, quant à lui, de présenter la méthodologie de recherche commune ainsi que les différents outils (guides d'entretien et questionnaires) qui ont été utilisés dans les trois contextes pour le recueil des données.

Enfin, un tableau par contexte de formation sera présenté de manière à mettre en avant leurs caractéristiques (même si chacun d'eux sera décrit plus précisément dans les articles suivants). Un point conclusif visera à rappeler la problématique initiale qui a rassemblé les chercheurs au sein de cette étude ainsi qu'à guider le lecteur dans la suite du numéro.

Mots-clés

Portfolio ; Outil d'évaluation ; Perception des étudiants ; intentions pédagogiques ; Approche d'apprentissage.

Abstract

The purpose of this introductory paper is threefold. We start by setting out the literature review underlying the research we propose in this journal issue. Accordingly, we first consider studies that have shed light on the important role of students' perception in educational contexts. Specifically, these studies have shown that students' perception of pedagogical contexts and teaching activities (either related to assessment or training) are more relevant in determining their approaches to learning and their behaviour than the actual contexts and activities. It should be underlined that students' perception may be significantly different from the pedagogical intentions of the teaching activities' developer. Secondly, we will show how this general idea about a potential gap between students' perception and teacher's goals can be applied to the use of a portfolio. Indeed, this tool is widely used in higher education nowadays in a reflexive and experiential perspective of learning and assessment, as well as in an effort to hold students accountable for their learning and assessment processes.

The second objective of this paper is to present the shared methodological research design and the different tools (semi-structured interviews and online surveys) we developed together for data collection in the three different contexts.

Finally, we present one table by educational context in order to highlight their characteristics (note that papers 2 to 4 explore each of these more in depth). The conclusion will highlight the research problem that bring together the researchers within this study and will guide the reader through the following sections.

Keywords

Portfolio ; Assessment tools ; Students' perception ; Learning goals ; Approach to learning.

1. Introduction générale

Ce numéro thématique, réalisé sur la base d'une étude menée en collaboration entre des équipes de chercheurs belges et suisses, vise à analyser l'usage des outils de type portfolio au sein de l'enseignement supérieur et particulièrement, dans trois contextes de formation. Plus précisément, ce qui a initialement fondé la réflexion de ces chercheurs est l'observation fréquente d'un certain décalage entre l'intention de l'enseignant dans le recours au portfolio et la perception (et l'utilisation) qu'en ont et qu'en font les étudiants.

C'est sur la base de cette observation que s'est organisée la recherche, présentée ici sous la forme de cinq articles (un article introductif, un article décrivant l'utilisation du portfolio dans chacun des trois contextes et un article conclusif). L'objectif de ce dernier article est de proposer au lecteur une réflexion sur différents dilemmes se présentant à l'enseignant lors de l'utilisation d'un portfolio ainsi que des pistes d'amélioration visant à minimiser un écart potentiel entre l'intention pédagogique sous-tendant l'utilisation d'un tel outil au sein d'un dispositif et la perception qu'en ont les étudiants, influençant à son tour l'usage qu'ils en font.

Après avoir décrit brièvement la problématique au cœur de cette recherche et son intérêt pédagogique, la revue de la littérature sera abordée. Les objectifs de recherche seront ensuite énoncés. Le point suivant s'attachera à expliciter la méthodologie adoptée avant de présenter brièvement les trois contextes interrogés ainsi que l'utilisation de l'outil portfolio qui en est faite. Pour finir, la conclusion rappellera la problématique guidant cette étude et orientera le lecteur pour la suite du numéro.

2. Revue de la littérature

Différentes théories permettent d'abord d'avancer des hypothèses explicatives générales sur la manière dont les étudiants de l'enseignement supérieur se positionnent par rapport à leurs apprentissages (concepts de rapports aux études, de buts et d'approches d'apprentissage). L'influence du contexte de formation, particulièrement des conditions et modalités d'évaluation, est ensuite mise en avant car elle permet de comprendre ce qui influence le rapport aux études, les buts choisis et les approches privilégiées par les étudiants. Le point suivant passe en revue l'utilisation de l'outil portfolio dans l'enseignement supérieur et met en exergue différentes études abordant les perceptions de cet outil par les étudiants.

2.1. *Des rapports aux études diversifiés*

À partir des années 1970, des recherches commencent à s'intéresser au sens que les étudiants accordent, dans l'enseignement supérieur, à leurs apprentissages et cherchent à comprendre la « posture » qu'ils adoptent dans leur rapport au travail intellectuel (pour un bref historique, voir Romainville, 2004). Parmi ces études portant sur ce que l'on appelle alors de manière générique le « rapport aux études », on peut notamment évoquer les recherches qui ont investigué les conceptions de l'apprentissage. Ces recherches ont établi des typologies de conceptions, se répartissant tout au long d'un continuum allant de l'apprentissage conçu comme une reproduction à l'apprentissage conçu comme une transformation (Marton, Dall'alba & Beaty, 1993).

Un autre champ de recherche connexe a trait à l'étude des buts que s'assignent les étudiants dans leurs études, ces buts colorant les représentations de l'évaluation que les étudiants développent. Cette notion anglo-saxonne de *goal* fait référence à un ensemble structuré de croyances, d'attributions et d'affects qui guide les intentions comportementales. On distingue quatre types de buts chez les étudiants du supérieur : le but de performance-approche (démontrer ses compétences), de performance-évitement (éviter de montrer ses incompétences, d'échouer), de maîtrise-approche (comprendre et maîtriser la tâche) et de maîtrise-évitement (éviter la non-maîtrise de la tâche, éviter de se tromper, éviter d'oublier ce qu'on est en train d'apprendre, et pour finir, éviter de ne rien retirer d'un cours/toujours chercher à retirer quelque chose d'un cours) (Darnon & Butera, 2005).

Enfin, une très célèbre typologie en trois approches a été mise au jour, également dans les années 1970 (Marton & Säljö, 1984), confirmée et utilisée ensuite à des fins de recherche, à de nombreuses reprises (par exemple, Cuthbert, 2005). Cette typologie distingue : l'approche de surface (l'étudiant cherche avant tout à reproduire un discours en le mémorisant tel quel), l'approche en profondeur (mû par des enjeux personnels de recherche de sens, l'étudiant s'efforce de comprendre ce qu'il y a derrière les mots) et l'approche stratégique (l'étudiant cherche à réussir).

2.2. Des effets de contexte

Des chercheurs se sont ensuite intéressés à ce qui pourrait expliquer les différences de rapports aux études, que ce soit en termes de caractéristiques individuelles ou d'effets de contexte. Ils se sont alors aperçus que le type de conception, de but et d'approche que développe l'étudiant dépend aussi du contexte de formation et en particulier des méthodes pédagogiques mises en œuvre. Ainsi, les méthodes actives tendent à susciter l'apprentissage en profondeur et une conception constructiviste de l'apprentissage (Loyens, Rijkers & Schmidt, 2009). De manière plus générale, la qualité de l'enseignement influence le type d'approche développé par les étudiants. Ainsi, une charge de travail inappropriée et l'absence de marge de manœuvre dans le contenu et le processus d'enseignement incitent les étudiants à se tourner vers l'approche de surface. À l'inverse, des objectifs clairs, une charge de travail raisonnable, tout en comprenant des défis et des évaluations conformes aux objectifs, incitent à l'apprentissage en profondeur (Nijhuis, Segers & Gijssels, 2007)

Les pratiques d'évaluation ne sont également pas neutres en termes d'influence sur l'approche des étudiants. Ainsi, des exigences centrées sur la restitution d'éléments isolés de matières favorisent l'approche en surface. De manière générale d'ailleurs, les étudiants sont véritablement pilotés, dans leurs pratiques d'étude et dans leur rapport aux études, par les conditions de l'évaluation (Romainville, 2013). Ils analysent les exigences, explicites et implicites, des épreuves et y adaptent leur manière d'étudier et d'apprendre. Une étude suédoise a montré que le seul changement de l'échelle de notation (le passage d'un système binaire « pass-fail » à l'échelle européenne ECTS à 7 échelons) avait incité les étudiants à être davantage stratégiques et à porter une attention accrue sur la reproduction de connaissances factuelles, ces « détails » pouvant « faire la différence » pour obtenir un meilleur classement (Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren & Trowald, 2009).

Enfin, des études plus récentes (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010 ; Entwistle, 2014), ont montré que c'était en réalité plutôt la manière dont les étudiants perçoivent les contextes et les dispositifs pédagogiques (qu'ils soient de formation ou d'évaluation), plus que les contextes et les dispositifs eux-mêmes, qui déterminent leur rapport aux études et

leurs comportements. Ces perceptions peuvent d'ailleurs être significativement différentes des intentions pédagogiques des concepteurs des dispositifs. Ainsi, la forme « objective » de l'examen importe peu (Baeten *et al.*, 2010), ce qui compte c'est ce qu'en perçoivent les étudiants : un portfolio peut conduire à paradoxalement inciter à une approche en surface ou stratégique si les étudiants pensent qu'il s'agit d'y consigner ce que les enseignants veulent y lire. A contrario, une forme d'évaluation particulièrement traditionnelle et dont on aurait pu s'attendre à ce qu'elle favorise l'approche en surface (par exemple, un QCM assez factuel), peut ne pas produire ces effets délétères si les tenants et aboutissants de cette forme d'évaluation ont été clarifiés et justifiés auprès des étudiants (Entwistle, 2014).

2.3. L'utilisation du portfolio dans l'enseignement supérieur et les perceptions des étudiants

Cette section vise d'abord à présenter l'utilisation qui est généralement faite des portfolios dans le contexte de l'enseignement supérieur. Ensuite, différentes études, investiguant la perception qu'ont les étudiants de cet outil dans ce contexte, sont exposées.

Les différents types de portfolio utilisés dans l'enseignement supérieur témoignent tous de perspectives réflexive et expérientielle de l'apprentissage ainsi que d'une responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de son processus d'apprentissage et en particulier vis-à-vis de l'évaluation de ses acquis (Daele & Berthiaume, 2010).

Dans les formations professionnelles, et notamment dans celles en alternance, le portfolio est vu comme une alternative pertinente aux évaluations traditionnelles car il offre une instrumentation aux démarches d'auto-évaluation et de réflexion métacognitives, propices à l'intégration des savoirs élaborés sur la base de concepts et théories de référence et ceux construits par l'expérience (Mottier Lopez & Tessaro, 2006). Il incite l'étudiant à se comprendre comme un acteur dans une trajectoire qui dépasse la simple accumulation d'expériences localisées et qui se poursuit vers l'entrée dans la profession. Différentes démarches inhérentes au portfolio soutiennent la construction progressive de l'identité professionnelle et personnelle des étudiants, en les aidant à transformer des savoirs multiples en significations utiles, à penser leur agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007). Dans cette visée, le portfolio est au croisement de démarches individuelles et collectives et constitue avant tout un dossier de professionnalisation (Vanhulle & Schillings, 2004).

Les traces recueillies dans un portfolio par l'étudiant constituent des preuves d'apprentissage (Tardif, 2006) pouvant prendre des formes différentes, ce qui justifie en partie le recours à une version électronique (e-portfolio). Les réflexions sur ces traces occupent une place de choix : elles comprennent notamment l'analyse d'expériences vécues dans différents contextes, l'identification de besoins d'apprentissage pour continuer à développer ses compétences (la réflexivité ne conduisant pas *stricto sensu* à l'acquisition de compétences ; Michaud, 2012) ou la planification d'apprentissages encore nécessaires (Bélanger, 2009). Le processus en œuvre dans la construction progressive de l'instrument est ainsi généralement considéré comme plus important que le produit final (Stefani, Mason & Pegler, 2007).

Suite à cette présentation de l'utilisation faite de l'outil portfolio en enseignement supérieur et des intentions pédagogiques le sous-tendant, le prisme de la perception des étudiants sur

cet outil est adopté. En effet, différentes études mettent en lumière l'importance de la réception de l'outil par les étudiants.

Tout d'abord, une étude sur la persistance dans l'utilisation d'un e-portfolio par les étudiants de l'enseignement supérieur menée par Gauthier et Jézégou (2009) s'appuie sur des théories socio-cognitives pour rappeler que la motivation trouve ses fondements dans la perception qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement. Cette perception l'incite aux choix de certaines activités, à l'engagement et à la persévérance dans celles-ci, également selon l'activation de certains buts (Viau, 1997, p.7). Gauthier et Jézégou (2009) mettent donc en lumière l'importance de la perception qu'a l'étudiant de lui-même, de l'outil, du contexte...

Parmi ces perceptions, les auteurs pointent, entre autres, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant pour utiliser et compléter l'outil (Bandura, 1997, 2003). Il peut être mis en lien avec les items du questionnaire proposés au sein de notre recherche du type « vous sentiez-vous compétent pour remplir le portfolio ? ». En effet, il est crucial que l'étudiant se sente capable de développer les compétences que l'on cherche à viser au travers de l'outil, d'autant plus si elles s'avèrent nouvelles pour lui. En outre, la perception du futur (Nuttin, 1964), vue, entre autres, comme la représentation que l'étudiant a de l'avenir (et donc de l'utilité du portfolio pour ses buts à long terme), est également identifiée. Pour finir, la perception qu'a l'étudiant de l'utilité de l'activité, c'est-à-dire de la valeur qu'il accorde à la tâche dans le présent, est citée (Viau, 1997).

Les compétences développées par l'usage du portfolio devraient donc être en lien, chez l'étudiant, avec les compétences qu'il valorise dans son présent et/ou sur lesquelles il s'appuiera dans sa vie professionnelle future. Ainsi, un étudiant ne percevant pas l'intérêt de développer la compétence réflexive pour son futur métier d'enseignant risque de n'attribuer que peu de valeur à un portfolio visant à la développer (comme le journal de réflexivité, un des outils présentés ci-après). Driessen (2016) indique d'ailleurs que les étudiants perçoivent souvent peu l'utilité, pour eux-mêmes, de ce type d'outil, particulièrement quand il se fonde principalement sur l'écriture de leurs réflexions. Il note avec humour « the last two decades have been characterized by happy portfolio developers and grumpy portfolio users » (p. 223), mettant en lumière le défi que représente la création d'une perception positive de l'outil chez les apprenants, celle-ci requérant une convergence de vues entre enseignants et étudiants.

Il semblerait donc que le(s) but(s) de l'étudiant, présent(s) et futur(s), impacte(nt) la perception et l'utilisation d'un tel outil (ce qui nous permet de faire un lien avec les « goals » présentés précédemment bien qu'il s'agisse ici de buts d'apprentissage plus généraux prenant par exemple en compte, les buts liés à l'insertion professionnelle après la formation). Les buts poursuivis par l'étudiant, et surtout la perception de l'outil comme facilitant ou pas l'atteinte de ces buts pourraient être des facteurs explicatifs de son usage en termes non seulement d'intensité mais aussi de sérieux et d'authenticité dans sa complétion, l'utilité fonctionnelle à court et plus long terme devant être prise en compte.

D'autres études apportent également un éclairage intéressant sur les attitudes des étudiants universitaires envers les portfolios ou e-portfolios (Gaitan, 2012 ; Tzeng & Chen, 2012). Ces attitudes seraient influencées par différents facteurs, notamment la perception des buts de l'outil, la difficulté technique (pour l'e-portfolio), l'accompagnement fourni par le formateur et la volonté de l'étudiant d'y partager des informations personnelles. Ce dernier critère a également été pris en compte dans notre étude en demandant aux étudiants s'ils avaient trouvé compliqué de se dévoiler au sein de l'outil dont le contenu pouvait être lu et/ou évalué par le formateur. Dans cette perspective, Gaitan (2012) observe que, pour certains étudiants, l'effort nécessaire à la complétion de l'outil est disproportionné par rapport à ce qu'ils estiment pouvoir en retirer, ce qui souligne la nécessaire guidance du formateur dans l'utilisation de l'outil (également pour en rappeler les buts) et l'importance des feedbacks réguliers rendus à l'étudiant par rapport à cette démarche.

Face à ces perceptions des étudiants parfois négatives de l'outil, Fenwick & Parsons (1999) suggèrent, quant à eux, que l'enseignant développe et communique aux apprenants des lignes directrices claires pour l'utilisation du portfolio ainsi que les critères utilisés lors de l'évaluation, nécessitant d'être reliés aux besoins des étudiants et à leurs buts. Ces auteurs pointent la nécessité pour le formateur de guider l'utilisation d'un tel outil. En effet, ils précisent que les apprenants, peu habitués à ce genre d'outil, ont besoin de temps pour en apprivoiser la logique. En effet, un tel outil bouscule leurs représentations de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant dans celui-ci et de l'évaluation, mettant davantage la responsabilité du processus d'apprentissage, voire de l'évaluation sur les épaules de l'apprenant. En outre, le portfolio met également en évidence, pour l'apprenant, que le processus d'apprentissage peut être tout autant valorisé que ses résultats. En ce sens, cet outil matérialise l'importance des progrès réalisés par l'étudiant et permet de lui faire prendre conscience de son évolution (Eynon & Gambino, 2017 ; Wakimoto & Lewis, 2014). Souvent peu habitué à construire son apprentissage d'une telle manière, l'étudiant ne pourra s'en approprier la logique et comprendre la posture du formateur que s'il bénéficie d'une certaine guidance, cette condition rendant l'utilisation d'un tel outil vulnérable si elle n'est pas rencontrée.

En conclusion, cette revue de la littérature permet de décrire différentes intentions pédagogiques en lien avec l'utilisation d'un outil de type portfolio au sein d'un dispositif de formation dans l'enseignement supérieur. Toutefois, la seconde partie de la revue met en avant que l'utilisation efficace d'un tel outil nécessite une série de conditions chez l'apprenant, en lien direct avec les représentations qu'il a de l'outil. En effet, les perceptions de l'apprenant peuvent être bousculées par le portfolio tout comme sa complétion peut également requérir le développement de compétences avec lesquelles il n'est pas familier (réflexivité, gestion du temps, pensée critique, auto-évaluation...). Ces défis nécessitent donc un accompagnement explicite de la part du formateur dans la démarche d'utilisation de l'outil pour éviter qu'il soit juste perçu comme « une contrainte à gérer en plus » et pour permettre une mise en dialogue réelle entre intentions du formateur et perceptions de l'étudiant à leurs propos.

3. Présentation de la recherche

3.1. Objectifs

Au vu des résultats de recherche présentés ci-dessus, la présente étude vise à analyser comment des étudiants de l'enseignement supérieur, issus de trois contextes de formation différents, perçoivent et utilisent l'outil de type portfolio auquel il leur est proposé de recourir durant leur formation, en particulier à des fins d'évaluation. Les trois contextes étudiés sont l'Université de Namur (l'outil « Journal de réflexivité »), l'Université de Genève (l'outil « e-Portfolio ») et l'Espace Entreprise de Genève (l'outil « Focus »).

Les articles 2, 3, et 4, qui constituent autant d'études de cas, permettront d'explorer davantage les raisons qui ont poussé les formateurs à intégrer un outil de type « portfolio » dans leurs stratégies de formation et d'évaluation ainsi que de présenter les résultats de l'étude, focalisés également sur les perceptions étudiantes. Ces résultats permettent de mieux comprendre, d'une part, la manière dont cet outil a été reçu et perçu par les étudiants et, d'autre part, les usages qu'ils en ont fait, en posant notamment la question de l'existence, ou non, d'un écart entre ces perceptions et usages par rapport aux intentions pédagogiques initiales des formateurs.

Si le portfolio (PF) a été choisi comme exemple d'outil pour cette étude, c'est en raison du fait qu'il est actuellement de plus en plus souvent intégré aux formations supérieures professionnalisantes. S'agissant de l'évaluation notamment, le portfolio est présenté comme un outil innovant permettant de réaliser une évaluation congruente par rapport à l'approche par compétences (Romainville, 2013) :

- l'évaluation de la maîtrise d'une compétence est davantage continue et progressive, puisqu'une compétence se développe selon des schémas d'évolution complexes, faits d'avancées et de retours en arrière. Ce type d'évaluation s'accommode donc mal de la forme traditionnelle de l'examen certificatif final tel que l'enseignement supérieur l'a longtemps connu ;
- c'est finalement la personne elle-même qui est la mieux placée pour parler de sa compétence. L'évaluation de compétences se tourne donc vers davantage de co-évaluation et vers une évaluation partagée et responsabilisante, accordant au détenteur de la compétence le soin de décrire et de documenter le développement de ses acquisitions ;
- très loin de se limiter à un jugement ponctuel ramassé dans une « note », l'évaluation de compétences s'oriente vers une approche davantage qualitative, descriptive et informative.

L'étude empirique de Mottier Lopez (2017) notamment montre que le portfolio offre de réelles possibilités d'articuler les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement supérieur, sous condition cependant de penser finement la façon dont les démarches associées aux différentes traces insérées dans le portfolio sont susceptibles de soutenir une autorégulation plus consciente et délibérée de la part des étudiants.

3.2. Méthodologie

La méthodologie de recueil des données a fait l'objet d'une co-construction entre les chercheurs issus des différents contextes. Ainsi, la création des instruments décrits ci-dessous a été collective et la récolte en elle-même a été réalisée de manière identique dans les trois lieux de formation. La méthodologie a donc fait l'objet d'un travail préalable de mise en commun des critères nécessaires à observer et à insérer au sein de ces instruments.

Les données obtenues dans les différents contextes ainsi que la manière de les traiter et de les analyser seront, quant à elles, explicitées de manière spécifique au sein des trois articles dédiés aux études de cas, selon les positions méthodologiques privilégiées par les différents chercheurs et selon les caractéristiques de leur contexte. Précisons par ailleurs que la majorité des chercheurs participant à cette étude sont également formateurs.

Pour en revenir aux modes communs de récolte des données, cette dernière a été conduite via trois instruments :

- *des entretiens semi-structurés menés auprès des concepteurs de l'outil et auprès des formateurs* qui l'intègrent dans leurs dispositifs de formation, afin de sonder leurs intentions pédagogiques ;
- *des entretiens semi-structurés menés auprès d'un échantillon des étudiants* utilisant l'outil ;
- *une enquête en ligne par questionnaire menée auprès des étudiants bénéficiaires.*

Décrivons à présent chacun de ces instruments ainsi que leur mode d'élaboration collective.

Les *entretiens semi-directifs (10) menés auprès des concepteurs de l'outil ainsi qu'auprès des formateurs* utilisant actuellement l'outil au sein de leurs dispositifs ont été basés sur une grille d'entretien établie conjointement entre les chercheurs des différents contextes (cf. annexe 1). Cette grille a été construite sur la base des dimensions identifiées dans la littérature à propos des outils d'évaluation en enseignement supérieur et jugés pertinents à observer dans le cadre de cette recherche. Ces critères généraux (par exemple, les bénéfices de l'outil) ont été déclinés selon différentes composantes (les types de bénéfices, la temporalité de ces bénéfices, les bénéfices pour les formateurs...) donnant lieu aux questions. Dix questions centrales ont émergé et ont été complétées par des questions de relance permettant à l'intervieweur de préciser les réponses données par les formateurs et/ou créateurs de l'outil et de s'adapter aux spécificités de chaque contexte.

Ces dix questions interrogent les points suivants : le champ et la durée d'utilisation du PF (un cours, un séminaire, un stage, etc.) ; les buts et intentions pédagogiques poursuivis par son utilisation en formation ; la structure de l'outil ; les bénéfices attendus ; la perception qu'en ont les étudiants ; l'usage et l'investissement attendus ; les difficultés rencontrées par les étudiants ; la manière dont s'élabore le PF au cours de l'année (présentation, procédure, etc.) ; le rôle du formateur face à l'outil et les visées évaluatives de celui-ci. Dans la mesure du possible, ces entretiens ont été réalisés par un chercheur externe au contexte de formation. Ils duraient approximativement une heure.

Les *entretiens semi-directifs (27) menés auprès des étudiants utilisateurs de l'outil* ont également été conçus sur la base d'une grille d'entretien établie selon la même procédure entre les chercheurs. Neuf questions ont été retenues dans le canevas final (cf. annexe 2), étant pour certaines les « vis-à-vis » des questions posées aux formateurs. Par exemple, alors qu'il était demandé au formateur de préciser les buts et les intentions pédagogiques de l'outil en

formation, l'étudiant devait, quant à lui, expliciter les buts et les intentions pédagogiques du formateur tels qu'il les percevait lui-même dans le cadre de sa formation. Toutefois, certaines questions étaient propres aux utilisateurs (par exemple, la question « *vous sentiez-vous préparés et aptes à l'utilisation de l'outil?* »). 27 entretiens ont été menés au total par les chercheurs auprès des utilisateurs de l'outil, tous portés volontaires pour l'entretien ; un chercheur externe est également intervenu à ce niveau par souci éthique pour éviter que l'entretien avec les étudiants ne soit influencé par le fait qu'ils avaient en face d'eux leur formateur et évaluateur.

Enfin, une *enquête par questionnaire en ligne* a été réalisée. Le questionnaire a été mis sur pied selon une procédure similaire à la création des canevas d'entretien. Tout d'abord, les différentes dimensions permettant l'analyse des outils d'évaluation en enseignement supérieur ont été mises en exergue grâce à la littérature. Ensuite, ces critères ont été déclinés en composantes plus précises donnant naissance aux questions proposées dans l'enquête. Les questions de cette enquête en ligne sont similaires à celles fondant les canevas d'entretien mais ont été complétées par des questions sociodémographiques visant à préciser le profil de l'étudiant (appartenance au contexte, genre, âge, filière/groupe...). Ces dernières questions ont été adaptées selon le contexte de chaque outil. Les questions à propos du portfolio lui-même ont, quant à elles, été classifiées selon différentes catégories : les buts de l'outil, les bénéfices de l'outil, sa perception générale par l'étudiant, son utilisation, les difficultés rencontrées dans son utilisation, les liens entre l'élaboration de l'outil et la formation, l'accompagnement par les formateurs, l'écriture réflexive et les visées évaluatives de l'outil. Bien qu'une large majorité des questions soient communes, quelques-unes d'entre elles ont été ajoutées dans certains contextes uniquement (par exemple, une question sur le format numérique).

De manière générale, les questions cherchaient à investiguer la perception des étudiants sur ces différents points en leur demandant de se situer sur une échelle de Likert à 4 points (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*). Certaines questions exigeaient également une réponse ouverte brève (par exemple, « *avez-vous rencontré d'autres types de difficultés dans l'usage du journal de réflexivité?* ». L'étudiant cochant oui ou non et précisait ensuite lesquelles). Ce questionnaire comportait une cinquantaine de questions. Enfin, le caractère strictement confidentiel des données était clairement stipulé en début de questionnaire. Celui-ci a été envoyé à l'ensemble des étudiants par courriel. 272 questionnaires complets ont été récoltés au total sur 465 étudiants concernés, ce qui équivaut à un taux de réponse de 58 %.

4. Brève présentation des trois contextes

Les trois contextes de recherche sont brièvement exposés dans cette section, avant d'être développés avec précision au sein des articles suivants. Chaque contexte est ici décrit selon quinze critères (cf. première colonne de chaque tableau). Avant cela, quelques lignes de présentation détaillent le contexte de formation dans lequel s'insère l'outil au cours de l'année académique 2017-2018.

4.1. L'université de Namur et l'outil « Journal de réflexivité »

À l'Université de Namur, l'outil « journal de réflexivité » est utilisé au sein de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur. Cette formation universitaire comprend 30 crédits ECTS répartis entre des cours de psychopédagogie, de didactique spécialisée et des heures de stage. Le journal de réflexivité prend place au sein du cours de psychopédagogie, couvrant l'année entière.

| | Université de Namur Outil « Journal de réflexivité » (JDR) |
|--|---|
| Caractère obligatoire et ce sur quoi porte l'obligation | Le JDR est obligatoire à remplir. Sa complétion conditionne l'accès à l'évaluation certificative (examen écrit de fin d'année). Ses différentes rubriques sont à compléter à différentes échéances s'étalant tout au long de l'année. |
| Contenu(s) (apports de documents ?) | Le JDR demande à l'étudiant de rédiger des écrits réflexifs sur différentes dimensions de sa professionnalité présentées au sein du cours théorique (identité professionnelle, relation éducative...). |
| Auto-évaluation et objet sur laquelle elle porte | Compléter le JDR permet à l'étudiant d'auto-évaluer sa compréhension du cours théorique, sa capacité à faire des allers-retours entre théorie et pratique, l'évolution de certaines de ses représentations... |
| Accès du formateur aux écrits de l'étudiant et à son auto-évaluation | Le formateur a accès aux écrits de l'étudiant et à ses auto-évaluations et ce, pour la totalité de l'outil. |
| Format | Le JDR prend la forme d'un livret papier. Il est récupéré aux différentes échéances fixées. Les rubriques à compléter sont structurées par des questions auxquelles les étudiants doivent répondre personnellement. |
| Lien entre l'outil et les activités de formation (outil soutenu par des activités de formation ?) | Le JDR prend place dans le cours de psychopédagogie où ses contenus sont réinvestis et liés aux cours théoriques. Le JDR est également relié aux exercices pratiques du cours, pour lesquels une section est à compléter (avant et après ces exercices). |
| Durée d'utilisation (réelle/espérée) | Le JDR est utilisé au cours de l'année de formation mais est pensé comme un outil pouvant potentiellement servir à l'enseignant dans la suite de sa carrière. |
| Rôle des formateurs | Les formateurs présentent l'outil en début d'année, animent les cours en lien avec le journal de réflexivité, en rappellent les consignes et échéances et évaluent la question de l'examen final portant sur le JDR. |
| Rôle des pairs | Des temps d'échange sont prévus au sein des cours magistraux et permettent aux étudiants d'échanger entre eux et avec les formateurs sur leurs écrits réflexifs. Il s'agit de temps informels (échanges en binômes ou avec l'enseignant, uniquement sur base volontaire). |
| Public et niveau d'expériences professionnelles | Le JDR s'adresse à des étudiants en master à finalité didactique (21-23 ans) ainsi qu'à des adultes en reprise de formation (certains possèdent donc déjà une expérience professionnelle dans d'autres domaines, d'autres enseignent déjà). |
| Prise en charge de l'outil (université ou autre) | L'outil est pris en charge par les enseignants du cours de psychopédagogie, intégré au sein de la formation initiale des enseignants. |

| | |
|---|--|
| Place de l'outil dans l'évaluation certificative | L'évaluation certificative de la formation prend la forme d'un examen écrit dans lequel une question porte sur le journal de réflexivité. C'est davantage le positionnement de l'étudiant, sa compétence réflexive que le contenu du journal qui est évalué. |
| Modalités de présentation de l'outil | L'outil est présenté oralement par les enseignants du cours en début d'année. Ses consignes et échéances sont réexpliquées à différentes reprises et rappelées par annonces qui sont postées sur la plateforme du cours. L'ensemble des buts de l'outil et des consignes est décrit au début du journal. |
| Temps de complétion | Certaines rubriques sont complétées au cours magistral, d'autres à domicile. L'étudiant peut y consacrer le temps qu'il souhaite selon son degré d'investissement de l'outil. 7 rubriques nécessitant au moins une heure de travail à domicile sont à compléter sur l'année. |
| Rôle du chercheur dans la formation | Le chercheur est également formateur. D'autres formateurs n'ont pas participé à la recherche. Un chercheur externe a mené l'ensemble des entretiens. |

4.2. L'Université de Genève et l'outil « e-Portfolio »

À l'Université de Genève, un portfolio numérique a été introduit en dernière année de la formation des enseignants en enseignement primaire (FEP) qui se déroule sur quatre ans. Hébergé sur la plateforme de l'université, il est utilisé dans un séminaire d'intégration par tous les étudiants et permet un usage combiné avec d'autres plateformes.

| | Université de Genève Outil «e-Portfolio » |
|--|--|
| Caractère obligatoire et ce sur quoi porte l'obligation | L'e-Portfolio est un outil proposé dans le séminaire mais son usage n'est pas prescriptif. Son contenu n'est pas évalué. |
| Contenu(s) (apports de documents ?) | Il est composé de deux parties : des documents des stages (évaluations formatives et certificatives, planifications, productions d'élèves, analyses de la pratique, etc.) et des documents produits dans les séminaires d'intégration (bilans, textes individuels, synthèses de groupes, présentations). |
| Auto-évaluation et objet sur laquelle elle porte | Certains documents sont auto-évaluatifs, tant en stage (compétences professionnelles) que dans le séminaire (constats, bilans et perspectives à propos de la formation et de l'entrée dans le métier). |
| Accès du formateur aux écrits de l'étudiant et à son auto-évaluation | Les documents des stages peuvent être demandés par les formateurs. Les différents textes écrits pour le séminaire sont déposés sur la plateforme de travail Moodle. Le contenu de ces textes n'est pas évalué. |
| Format | Portfolio électronique, hébergé sur la plateforme Mahara. Seul l'étudiant-e y a accès. |
| Lien entre l'outil et les activités de formation (outil soutenu par des activités de formation ?) | Les textes des étudiants sont utilisés en séminaire afin d'alimenter la réflexion collective. Celle-ci, en retour, favorise le développement professionnel et personnel de chaque étudiant. Le temps consacré spécifiquement au portfolio est variable selon le groupe de séminaire. |
| Durée d'utilisation (réelle/espérée) | Une année. L'utilisation pendant toute la seconde partie de la formation (3 ans) a lieu depuis 2018. Un prolongement en formation continue est envisagé. |

| | |
|---|---|
| Rôle des formateurs | Les formateurs présentent l'outil en début d'année, en rappellent les consignes et les échéances pendant l'année. Ils s'assurent que les documents y sont déposés. |
| Rôle des pairs | Des échanges entre les étudiants d'une part, entre les étudiants et les formateurs d'autre part, sont prévus pour chacun des textes écrits par les étudiants pour le séminaire. Les réflexions menées en sous-groupes débouchent sur une présentation en fin d'année, évaluée de façon certificative. |
| Public et niveau d'expériences professionnelles | Le public est constitué de tous les étudiants en dernière année universitaire de formation initiale à l'enseignement primaire. |
| Prise en charge de l'outil (université ou autre) | L'outil est pris en charge par les formateurs des séminaires d'analyse et de régulation des pratiques (SARP). Ce séminaire vaut 3 crédits ECTS et a lieu toute l'année. |
| Place de l'outil dans l'évaluation certificative | Seule la présence des documents de l'e-Portfolio est évaluée de façon certificative. |
| Modalités de présentation de l'outil | Le support technique et conceptuel est assuré par le groupe NTICE de l'université, qui vient présenter le dispositif aux étudiants dans chaque SARP au début de l'année et offre ultérieurement une permanence. Il est disponible tout au long de l'année pour les formateurs et les étudiants. |
| Temps de complétion | Difficile à estimer, mais l'élaboration et le suivi de l'e-Portfolio ne demandent pas un investissement supplémentaire conséquent. |
| Rôle du chercheur dans la formation | Le chercheur est également formateur. |

4.3. L'Espace entreprise et l'outil « Focus », une plateforme numérique

L'Espace Entreprise¹ est un centre de formation professionnelle initiale, situé dans le canton de Genève. Il a pour particularité de proposer des stages pratiques afin de répondre à un déficit d'offres de places d'apprentissage *in situ* dans le domaine commercial. Dès sa création en 2011, un portfolio a été mis en place pour consigner l'expérience acquise par les stagiaires au long des trois années de formation, combinant des démarches d'évaluation formative et sommative, préparant au Certificat Fédéral de Capacité (CFC) d'employé de commerce. Peu à peu, une plateforme numérique, appelée Focus, a réuni un ensemble d'outils d'évaluation, d'auto-évaluation et d'écriture réflexive s'inscrivant dans une démarche de type portfolio.

¹ Voir : <https://edu.ge.ch/site/espaceentreprise/>.

| | Espace Entreprise (EE) Outil « Focus »² |
|--|--|
| Caractère obligatoire et ce sur quoi porte l'obligation | Les différents outils de Focus sont obligatoires, excepté un journal de bord. Sa complétion conditionne la validation de chaque stage ; cette dernière est une condition pour accéder à la certification finale. |
| Contenu(s) (apports de documents ?) | Focus est composé de trois outils principaux d'auto-évaluation / évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les missions obligatoires</i>, liées à un domaine de compétences spécifiques et à des objectifs opérationnels du Plan d'études standard (PES). Le stagiaire doit rédiger la description du contexte de la mission à effectuer, la mission elle-même et les indicateurs servant à l'évaluation des gestes professionnels en jeu ; cet outil vise une contractualisation de la mission. Les rubriques sont ouvertes. - <i>L'attitude professionnelle</i>, relative à 4 domaines : engagement / adaptabilité / collaboration / civilité. Pour chaque domaine, 3 ou 4 compétences sociales sont prédéfinies en vue d'une auto-évaluation. Les rubriques sont fermées. - <i>Le « journal de bord »</i> regroupant les différentes activités (missions et hors missions) effectuées. C'est le stagiaire qui choisit les activités qu'il met dans cet outil. Il doit rédiger une description de l'activité effectuée, le temps passé à la réaliser, le cadre de l'activité, les compétences visées et qui ont été travaillées. Les formateurs ne peuvent pas consulter ce portfolio. |
| Auto-évaluation et objet sur laquelle elle porte | <ul style="list-style-type: none"> - <i>La mission</i> au regard de chaque indicateur préalablement retenu dans la contractualisation de la mission (oui/non) + une auto-évaluation globale de la mission avec la possibilité d'ajouter des réflexions personnelles. - <i>Les attitudes professionnelles</i>. Une auto-évaluation globale est sollicitée pour chaque compétence sociale (en tout, 13). Cette auto-évaluation est obligatoire. Les étudiants ne peuvent pas accéder aux outils de focus sans l'avoir faite chaque jour du stage. - <i>Journal de bord</i>. Auto-évaluation des compétences associées à chaque activité retenue par le stagiaire, avec une échelle prédéfinie (6 échelons qualitatifs). |
| Accès du formateur aux écrits de l'étudiant et à son auto-évaluation quand elle existe | Les formateurs n'ont accès qu'aux missions et aux attitudes professionnelles. |
| Format | Une plateforme numérique élaborée par l'Espace Entreprise et évolution continue de celle-ci. |
| Lien entre l'outil et les activités de formation (outil soutenu par des activités de formation ?) | L'outil est intégré à l'activité professionnelle dans ses dimensions productives et formatives (cf. didactique professionnelle) mais sans être ensuite exploité à l'école de commerce. |
| Durée d'utilisation (réelle/espérée) | Tout au long des trois années de l'apprentissage du métier (formation initiale), à l'occasion de chaque stage. |

² Pour des questions de lisibilité et de comparabilité avec les autres contextes, nous parlons ici d'outil « Focus », mais en sachant que cet outil-plateforme réunit plusieurs autres outils numériques articulés entre eux. Cette spécificité est développée dans l'article 4.

| | |
|---|--|
| Rôle des formateurs | Rappel de l'usage de la plateforme et de ses outils, planification du temps pour l'utilisation par les stagiaires ; évaluation des compétences professionnelles en jeu dans les missions et des attitudes professionnelles après l'auto-évaluation du stagiaire. |
| Rôle des pairs | Priorité donnée à la formation par les pairs : <ul style="list-style-type: none"> - de façon formelle (dans le cadre d'une mission du département « formation continue ») ; - de façon informelle, échanges entre pairs intégrés à l'activité professionnelle et à l'usage de focus. |
| Public et niveau d'expériences professionnelles | Après la scolarité obligatoire, formation initiale de trois ans comme employé de commerce. |
| Prise en charge de l'outil (université ou autre) | L'outil est pris en charge par la direction et par tous les formateurs intervenants. |
| Place de l'outil dans l'évaluation certificative | <ul style="list-style-type: none"> - L'outil est constitutif de la certification de chaque stage (<i>certification intermédiaire</i>). A noter que les formateurs n'ont pas accès aux notes des stages précédents, attribuées par d'autres formateurs. - Quant à <i>l'évaluation certificative finale</i>, elle est régie par un cadre fédéral suisse, menant à l'obtention d'un certificat fédéral de capacité. Cette certification est externalisée. Focus est vu comme préparant à la certification finale. |
| Modalités de présentation de l'outil | <ul style="list-style-type: none"> - Prise en main autonome de la plateforme par les stagiaires (URL de Google Chrome). - Présentation de Focus par des pairs du département « Formation continue » (pour qui cette présentation représente une mission obligatoire). - Si besoin, présentation en cours d'usage par les formateurs (présentation « intégrée » à l'activité / mission). |
| Temps de complétion | <ul style="list-style-type: none"> - Difficile à estimer - Sur le lieu de travail - Ou hors du lieu de travail |
| Rôle du chercheur dans la formation | Aucun |

5. Conclusion

Cet article introductif visait d'abord à présenter la problématique centrale à cette recherche ainsi que de mettre en avant les différentes théories dans lesquelles elle s'enracine. En effet, les chercheurs et formateurs issus des trois contextes interrogés ont pour intention d'explorer, dans la suite de ce numéro, le possible décalage entre les intentions pédagogiques liées à l'utilisation d'un portfolio et les perceptions des étudiants à son propos ainsi que l'ajustement que ce décalage pourrait requérir.

Les objectifs précis de recherche ont ensuite été décrits de même que la méthodologie de recherche commune, co-construite par ces chercheurs. Pour terminer, des tableaux synthétiques ont permis de présenter les trois types de portfolio et les contextes de formation dans lesquels ils s'inscrivent, permettant au lecteur de déjà entrevoir ce qui nourrit les trois articles suivants. En outre, ces tableaux présentent le portfolio selon une série de critères permettant à tout lecteur qui voudrait recourir à un tel outil, d'amorcer une réflexion pédagogique sur la manière de le concevoir et de l'intégrer au sein d'un dispositif de formation.

Au vu de la diversité des contextes de formation et des particularités de l'outil portfolio au sein de ces trois contextes, l'option retenue a été de décrire d'abord les résultats obtenus dans chaque contexte (articles 2, 3, 4) pour ensuite seulement envisager une lecture transversale des résultats en tentant de dégager certains dilemmes apparaissant de manière similaire à l'Université de Namur, à l'Université de Genève et dans l'Espace Entreprise en présence de l'outil portfolio (article 5). La discussion de ces dilemmes, propres à l'utilisation de ce type d'outil, a été conçue comme pouvant enrichir la réflexion d'utilisateurs effectifs ou potentiels de portfolio dans l'enseignement supérieur.

6. Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecompte, trad.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Université (ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-Efficacy : The exercise of control*, New-York, NY : W.H.Freeman).
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning. *Educational research review*, 5(3), 243-260.
- Bélangier, C. (2009). Rôle du Portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation. In *Actes de colloque du 25^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), mai 2009, 31*, Montréal : URAFF, Université de Montréal.
- Daele, A., & Berthiaume, D. (2010). *Evaluer les apprentissages des étudiant(e)s à l'aide du portfolio*. Unpublished document, Les mémos du CSE, Université de Lausanne, Lausanne. Repéré à l'URL : www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf
- Driessen, E. (2017). Do portfolios have a future? *Advances in Health Sciences Education*, 22(1), 221-228.
- Cuthbert, P. (2005). The student learning process. *Teaching in Higher education*, 10(2), 235-249.
- Dahlgren L., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque. *L'Année psychologique*, 105, 105-131.
- Entwistle, N., & Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 75-98). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eynon, B., & Gambino, L. (2017). *High impact eportfolio practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Fenwick, T. J., & Parsons, J. (1999). *Using Portfolios To Assess Learning, Guide-classroom-teacher*. Repéré à l'URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428398.pdf>
- Gaitán, A. (2012). Understanding Students' Experiences of e-PDP and the Factors that Shape their Attitudes. *International Journal of ePortfolio*, 2(1), 27-38
- Gauthier, P., & Jézégou, A. (2009). Persister dans la publication de son e-portfolio? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), 6-17.
- Loyens S., Rijkers, R., & Schmidt, H. (2009). Students' conceptions of constructivist learning in different programme years and different learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 501-514.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, F. Hounslow & N. Entwistle (Eds.) *The Experience of Learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton F., Dall'alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9-38.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec : Presses Universitaires du Québec.

- Mottier Lopez, L., & Tessaro, W. (2006). *Entretiens de coévaluation instrumentés par un portfolio: pour quelle ré-interprétation de la progression des compétences professionnelles ?* Actes du 19^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Nijhuis, J., Segers, M., & Gijssels, W. (2007). The interplay of perceptions of the learning environment, personality and learning strategies. *Studies in Higher Education*, 32(1), 59-77.
- Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.
- Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annot & M.F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 129-160). Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-322). Bruxelles : De Boeck.
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-Portfolios: Supporting personal development and reflective learning*. New York : Routledge.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: La Chenelière.
- Tzeng, J. Y., & Chen, S. H. (2012). College students' intentions to use e-portfolios: From the perspectives of career-commitment status and weblog-publication behaviours. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 163-176.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Université.
- Wakimoto, D., & Lewis, R. E. (2014). Graduate student perceptions of eportfolio: Uses for reflection, development, and assessment. *The Internet and Higher Education*, 21(1), 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.01.002>

Annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien pour les formateurs et/ou concepteurs de l'outil

Entretien avec les formateurs/concepteurs³ du portfolio⁴

1. Quel est le **champ d'utilisation** du PF ?
 - Un cours classique (contenu ?), un séminaire d'intégration, un stage, un module de formation, une supervision de tâches en contexte d'apprentissage professionnel... ?
 - Niveau Bachelor, Maîtrise, autre ?
 - Sur un semestre/une année, un enseignement compact ?
 - Type d'étudiants et en particulier leur expérience antérieure à l'écriture et à l'écriture réflexive, si elle existe ?
2. Pour quelles raisons avez-vous décidé de recourir au PF dans ce cours ? Quel est le **but poursuivi** ? Quelles sont vos **intentions pédagogiques** ? Quelles fonctions attribuez-vous au PF ?
 - Favoriser le développement professionnel, compiler des traces significatives, favoriser l'intégration des savoirs théoriques et d'expérience, illustrer la progression des apprentissages, regrouper des bilans réflexifs, effectuer un bilan des apprentissages, favoriser la régulation des apprentissages, rendre l'étudiant acteur ?
3. Quelle est sa **structure** ?
 - Quel(le)s traces/document(s) y figurent ?
 - Sont-ils de nature différente ? (documents authentiques, textes de genres différents dont réflexifs, synthèses, documents audio/vidéo, évaluations dont auto-évaluation, rapports, bilans, présentations)

En cas de réponse positive à la dernière question :

 - Existe-t-il une différenciation selon les étudiants ? Sur quels aspects ?
 - Y a-t-il, selon vous, une hiérarchie dans l'importance des traces/documents ?
4. Quels sont les **bénéfices** attendus de l'usage du PF ?
 - Sur quels plans ? (engagement des étudiants, prise de conscience, favoriser les apprentissages, autonomie, différenciation des parcours)
 - Dans quelle temporalité ?
 - Existents-ils des bénéfices pour les formateurs ?

³ Pour certains terrains, des questions spécifiques peuvent être posées selon qu'il s'agisse d'un formateur ou du concepteur. L'ordre des questions peut aussi être adapté selon le terrain.

⁴ Lors des entretiens, il s'agira d'adapter les questions à l'outil effectivement utilisé. À Namur, par exemple, le portfolio se présente sous le terme « Journal de réflexivité ». C'est bien ce dernier terme qui sera utilisé pour sonder tant les enseignants que les étudiants. Le terme « portfolio » est ici conservé de manière générique, par facilité.

5. Selon vous, comment les **étudiants perçoivent-ils** cet outil ?
 - Comprennent-ils et adhèrent-ils à ses buts ?
 - L'investissent-ils suffisamment ?
6. Quelles sont vos attentes par rapport à l'utilisation du portfolio par les étudiants ?
 - Quelle implication de l'étudiant est attendue ? Concerne-t-elle toutes les étapes/une partie des étapes ?
 - Une articulation est-elle prévue entre les perspectives individuelle et collective ? Si oui, laquelle et quelle est sa fonction ? Si non, pourquoi ?
 - Quelles opportunités d'échanges entre les étudiants ? A quelle fréquence ? Sous quelle forme (groupes thématiques, évaluation mutuelle, co-construction) ?
7. Quelles sont les **difficultés** rencontrées par les étudiants dans l'usage de ce PF ?
 - Sur quels plans ? (manque d'investissement, focalisation sur enjeux de réussite, stratégies d'évitement, conformisme aliénant, poids excessif, manque d'autonomie)
 - Dans quelle temporalité ?
 - Comment l'outil pourrait-il être amélioré en regard des difficultés relevées ?
8. **Comment s'élabore** le portfolio pendant le cours ?
 - Comment l'outil a-t-il été présenté ?
 - Un index/une procédure précise-il son utilisation et les documents attendus ?
 - Un moment est-il consacré régulièrement à son élaboration ?
 - La gestion ne regarde-t-elle que l'étudiant ?
9. Quel **accompagnement** de la part du formateur ?
 - Quel rôle joue le formateur pendant le cours ?
 - Le formateur donne-t-il des feedbacks sur le contenu du PF ? Sur quels éléments et quand ? Sous quelle forme (entretien, par écrit) ?
 - Y a-t-il des dynamiques de co-évaluation ?
10. Quelles **visées évaluatives** ?
 - Comment est utilisé le PF pour l'évaluation du cours ?
En cas de réponse positive à la dernière question :
 - Le dossier est-il évalué en tant que tel ?
 - A-t-il une visée certificative, même partiellement ? Essentiellement formative ?
 - Selon quelles procédures et méthodes ?

Annexe 2 : Grille d'entretien pour les utilisateurs de l'outil

Entretien avec les utilisateurs du PF⁵

1. Selon vous, quel est le **but visé** par votre (vos) enseignant(s) qui utilise(nt) cet outil ? Pourquoi vous propose(nt)-t-il(s) de l'utiliser ? Quelles sont ses (leurs) **intentions** ?
 - Favoriser le développement professionnel, compiler des traces significatives, favoriser l'intégration des savoirs théoriques et d'expérience, illustrer la progression des apprentissages, regrouper des bilans réflexifs, effectuer un bilan des apprentissages, favoriser la régulation des apprentissages, rendre l'étudiant acteur ?
 - Comment croyez-vous que les constructeurs de l'outil le perçoivent (une aide, une évaluation, un outil) ?
2. Quels sont les **bénéfices attendus** de l'usage du PF par votre (vos) enseignant(s)/assistants ?
 - Sur quels plans ? (votre engagement, prise de conscience, favoriser vos apprentissages, autonomie, différenciation des parcours)
 - Dans quelle temporalité ?
 - En quoi croyez-vous que cet outil puisse être utile, bénéfique aux formateurs/enseignants ?
3. Comment **percevez**-vous cet outil ?
 - Positivement ? Négativement ? Pourquoi ?
 - Comme un outil vous aidant à apprendre ? Comme un dossier d'évaluation ? Pourquoi ?
 - Y trouvez-vous du sens ? Maintenant ? Pour plus tard ? Pourquoi ?
 - Quels sont les bénéfices que vous en retirez ?
4. Quelles sont les **difficultés** que vous avez rencontrées dans son utilisation ?
 - Sur quels plans ? (difficulté à vous investir, focalisation sur enjeux de réussite, stratégies d'évitement, poids excessif, manque d'autonomie, peur de l'évaluation du contenu...)
 - A quel(s) moment(s) rencontrez-vous ces difficultés ? Pourquoi à ce(s) moment(s) ?
 - Comment l'outil pourrait-il être amélioré en regard de ces difficultés ?
5. Comment **utilisez**-vous cet outil ?
 - Au niveau personnel ? Au niveau professionnel ?
 - Implique-t-il une démarche active ? Passive ? Laquelle et pourquoi ?
 - L'utilisez-vous différemment selon ses différentes parties ou composantes ? Pourquoi ?

⁵ Comme déjà précisé, le nom spécifique de l'outil selon le terrain remplacera le terme « portfolio »

- Une articulation est-elle prévue entre ce que vous avez développé au sein de votre portfolio et ce que les autres ont réalisé (perspective individuelle et collective) ?

En cas de réponse positive à la dernière question :

- Laquelle et quelle est sa fonction à votre avis ?
- Qu'est-ce qui est attendu de vous à ce moment ? Sur quoi porte ce partage, toutes les étapes ? Une partie des étapes ?
- Quelles sont les opportunités d'échanges entre vous, étudiants ? A quelle fréquence ? Sous quelle forme (groupes thématiques, évaluation mutuelle, co-construction) ?
- Considérez-vous ce moment comme utile/intéressant ? Pourquoi ? Comment pourrait-il vous être davantage bénéfique ?

6. Comment **s'élabore** le portfolio pendant le cours ?

- Comment l'outil vous a-t-il été présenté ? Par qui ?
- Un index/une procédure précise-il son utilisation et les documents attendus ?
- Un moment est-il consacré régulièrement à son élaboration ?
- La gestion ne regarde-t-elle que vous ? Si non, qui d'autre aura accès à son contenu ? Sous quelles modalités ?

7. Quel **accompagnement** est proposé de la part du formateur, du professeur, des assistants ?

- Quel rôle joue le formateur à propos du PF ?
- Le formateur donne-t-il des feedbacks sur le contenu du PF ?

En cas de réponse positive à la dernière question :

- Sur quels éléments et quand ? Sous quelle forme (entretien, par écrit) ?
- Y a-t-il des dynamiques de co-évaluation ?

8. Vous sentiez-vous **préparés et aptes** à utiliser cet outil ? Oui, non, pourquoi ?

- Aviez-vous déjà fait des expériences d'écriture antérieure ? D'écriture réflexive ?
- Quel est le rôle de l'écriture au sein de cet outil ?

9. Quelles **visées évaluatives** ?

- Est-ce que le PF est utilisé pour l'évaluation du cours ?

En cas de réponse positive à la dernière question :

- Comment ?
- Le dossier est-il évalué en tant que tel ?
- A-t-il une visée certificative ? Essentiellement formative ? Les deux ?
- S'il participe à la certification, comment ?
- Qu'est-ce que vous reprenez de cet outil ?

Annexe 3 : Questionnaire en ligne envoyé aux étudiants

| Université de Namur | Université de Genève | Espace Entreprise |
|---|---|--|
| <i>1. Informations sur l'étudiant</i> | <i>1. Informations sur l'étudiant</i> | <i>1. Informations sur l'étudiant</i> |
| 1.1 ⁶ De quel établissement provenez-vous ? 1.2 Quel est votre genre ? 1.3 Quel est votre âge ? 1.4 De quelle filière provenez-vous ? 1.5 Etes-vous en master à finalité didactique ou en agrégation ? 1.6 Etes-vous déjà enseignant ? | 1.1 De quel établissement provenez-vous ? 1.2 Quel est votre genre ? 1.3 Quel est votre âge ? 1.4 A quel SARP appartenez-vous ? | 1.1 De quel établissement provenez-vous ? 1.2 Quel est votre genre ? 1.3 Quel est votre âge ? 1.4 En quelle année d'apprentissage êtes-vous ? |
| <i>2. Buts de l'outil</i> | <i>2. Buts de l'outil</i> | <i>2. Buts de l'outil</i> |
| 2.1 Les buts visés par le JDR sont clairs à vos yeux 2.2 Si oui, citez ses principaux buts 2.3 Le JDR est une aide pour développer des compétences professionnelles 2.4 Le JDR permet aux étudiants de réfléchir à leurs expériences professionnelles 2.5 Le JDR permet aux étudiants de faire des liens entre la théorie et la pratique 2.6 Le JDR permet aux étudiants de réfléchir à leur progression dans les apprentissages 2.7 Le JDR permet de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages | 2.1. Les buts visés par le PF sont clairs à vos yeux 2.2 Si oui, citez ses principaux buts 2.3. Le PF est une aide pour développer des compétences professionnelles 2.4 Le PF permet aux étudiants de réfléchir à leurs expériences professionnelles 2.5 Le PF permet aux étudiants de faire des liens entre la théorie et la pratique 2.6 Le PF permet aux étudiants de réfléchir à leur progression dans les apprentissages 2.7 Le PF permet de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages | 2.1 Les buts visés par le DFP sont clairs à vos yeux 2.2 Si oui, citez ses principaux buts 2.3 Le DFP est une aide pour développer des compétences professionnelles 2.4. Le DFP permet aux stagiaires de réfléchir à leurs expériences professionnelles 2.5 Le DFP permet aux stagiaires de réfléchir à leur progression d'apprentissage au fil des tâches 2.6 Le DFP permet de rendre le stagiaire acteur de ses apprentissages |

⁶ Ces rubriques et numéros d'items seront parfois utilisés dans la description des résultats des articles suivants.

| <i>3. Bénéfices de l'outil</i> | <i>3. Bénéfices de l'outil</i> | <i>3. Bénéfices de l'outil</i> |
|--|--|---|
| <p>3.1 Citez les 3 principaux apports du JDR</p> <p>3.2 Votre JDR vous a permis d'intégrer des savoirs théoriques et pratiques</p> <p>3.3 Votre JDR vous a aidé à progresser au fur et à mesure du cours de psychopédagogie</p> <p>3.4 Grâce à votre JDR, vous pensez pouvoir obtenir un meilleur résultat académique au cours de psychopédagogie 2</p> <p>3.5 Votre JDR vous a permis de mieux vous comprendre en tant que professionnel (la manière dont vous réfléchissez, vous vous comportez, vous concevez votre métier, etc.)</p> <p>3.6 Votre JDR vous a permis de mieux comprendre les contenus du cours de psychopédagogie</p> <p>3.7 Votre JDR vous a permis de valoriser les compétences professionnelles qu'on vous demande d'acquérir</p> | <p>3.1 Citez les 3 principaux apports du PF</p> <p>3.2 Votre PF vous a permis d'intégrer des savoirs théoriques et pratiques</p> <p>3.3 Votre PF vous a aidé à progresser au fur et à mesure du stage</p> <p>3.4 Grâce à votre PF, vous pensez pouvoir obtenir un meilleur résultat académique au séminaire</p> <p>3.5 Votre PF vous a permis de mieux vous comprendre en tant que futur professionnel (la manière dont vous réfléchissez, vous vous comportez, vous concevez votre métier, etc.)</p> <p>3.6 Votre PF vous a permis de valoriser les compétences professionnelles qu'on vous demande d'acquérir</p> | <p>3.1 Citez les 3 principaux apports du DFP</p> <p>3.2 Votre DFP vous a permis d'intégrer des savoirs théoriques et pratiques</p> <p>3.3 Votre DFP vous a aidé à progresser au fur et à mesure de vos stages</p> <p>3.4 Grâce à votre DFP, vous pensez pouvoir obtenir un meilleur résultat aux missions confiées</p> <p>3.5 Votre DFP vous a permis de mieux vous comprendre en tant que professionnel (la manière dont vous réfléchissez, vous vous comportez, vous concevez votre métier...)</p> <p>3.6 Votre DFP vous a permis de valoriser les compétences professionnelles qu'on vous demande d'acquérir</p> <p>3.7 Votre DFP vous a guidé dans les tâches à réaliser</p> |

| <i>4. Perception générale de l'outil</i> | <i>4. Perception générale de l'outil</i> | <i>4. Perception générale de l'outil</i> |
|---|---|--|
| <p>4.1 Le JDR vous est utile pour progresser dans votre formation professionnelle</p> <p>4.2 Vous avez aimé faire votre JDR</p> <p>4.3 Vous préférez des façons plus traditionnelles d'être formé, d'être évalué et de réfléchir sur vous-mêmes en tant que professionnel</p> <p>4.4 Le JDR est un bon moyen de développer les compétences nécessaires à la réussite du cours de psychopédagogie</p> <p>4.5 Le JDR est plus utile à l'étudiant qu'au formateur</p> | <p>4.1 Le PF vous est utile pour progresser dans votre formation et dans votre pratique professionnelle</p> <p>4.2 Vous avez aimé faire votre PF</p> <p>4.3 Vous préférez des façons plus traditionnelles d'être formé, d'être évalué et de réfléchir sur vous-mêmes en tant que professionnel</p> <p>4.4 Le PF est un bon moyen de développer les compétences nécessaires à la réussite du séminaire</p> <p>4.5 Le PF est plus utile à l'étudiant qu'au formateur</p> | <p>4.1 Le DFP vous est utile pour progresser dans votre formation professionnelle</p> <p>4.2 Vous avez aimé faire votre DFP</p> <p>4.3 Vous préférez des façons plus traditionnelles d'être évalué</p> <p>4.4 Le DFP est un bon moyen de développer les compétences nécessaires à la réussite des tâches</p> <p>4.5 Le DFP est plus utile à l'étudiant qu'au formateur</p> |
| <i>5. Utilisation de l'outil</i> | <i>5. Utilisation de l'outil</i> | <i>5. Utilisation de l'outil</i> |
| <p>5.1 Le temps consacré au JDR dans la formation est suffisant</p> <p>5.2 Le JDR vous a incité à vous auto-évaluer</p> <p>5.3 Vous avez pu faire des liens entre les différentes parties qui composent votre JDR et le contenu du cours</p> <p>5.4 Il était facile de remplir les différentes rubriques de votre JDR</p> <p>5.5 Vous avez réalisé le JDR en fonction des attentes de votre formateur</p> <p>5.6 Vous vous êtes senti libre dans l'utilisation de votre JDR</p> | <p>5.1 Le temps consacré au PF dans la formation est suffisant</p> <p>5.2 Le PF vous a incité à vous auto-évaluer</p> <p>5.3 Vous avez pu faire des liens entre les différentes pièces qui composent votre PF et le contenu du séminaire</p> <p>5.4 Il était facile de choisir les pièces à insérer dans votre PF ou de remplir les différentes rubriques de votre PF</p> <p>5.5 Vous avez réalisé le PF en fonction des attentes de votre formateur</p> <p>5.6 Vous vous êtes senti libre dans l'utilisation de votre PF</p> | <p>5.1 Le temps consacré au DFP dans la formation est suffisant</p> <p>5.2 Le DFP vous a incité à vous auto-évaluer</p> <p>5.3 Il était facile de remplir les différentes rubriques de votre DFP</p> <p>5.4 Vous vous êtes senti libre dans l'utilisation de votre DFP</p> <p>5.5 Vous avez rempli régulièrement les parties non obligatoires de votre DFP (journal, bilan et/ou objectifs liés)</p> |

| <i>6. Difficultés rencontrées dans l'utilisation de l'outil</i> | <i>6. Difficultés rencontrées dans l'utilisation de l'outil</i> | <i>6. Difficultés rencontrées dans l'utilisation de l'outil</i> |
|--|--|--|
| <p>6.1 Vous avez rencontré des difficultés à réaliser votre JDR</p> <p>6.2 Les consignes associées au JDR étaient difficiles à comprendre</p> <p>6.3 Le JDR a créé une surcharge de travail pour vous</p> <p>6.4 Vous vous sentiez peu compétent pour compléter le JDR</p> <p>6.5 Vous avez trouvé compliqué de vous dévoiler dans le JDR alors qu'il peut aussi être lu et/ou évalué par le formateur</p> <p>6.6 Avez-vous rencontré d'autres types de difficultés dans l'usage du JDR ? Si oui, lesquelles ?</p> | <p>6.1 Vous avez rencontré des difficultés à réaliser votre PF</p> <p>6.2 Les consignes associées au PF étaient difficiles à comprendre</p> <p>6.3 Le PF a créé une surcharge de travail pour vous</p> <p>6.4 Vous vous sentiez peu compétent pour compléter le PF</p> <p>6.5 Vous avez trouvé compliqué de vous dévoiler dans le PF alors qu'il peut aussi être lu et/ou évalué par le formateur</p> <p>6.6 Avez-vous rencontré d'autres types de difficultés dans l'usage du PF ? Si oui, lesquelles ?</p> | <p>6.1 Vous avez rencontré des difficultés à réaliser votre DFP</p> <p>6.2 Les consignes associées au DFP étaient difficiles à comprendre</p> <p>6.3 Pour vous, devoir remplir la mission et utiliser le DFP s'articulaient bien ensemble</p> <p>6.4 Vous vous sentiez peu compétent pour compléter le DFP</p> <p>6.5 Vous avez eu peur de l'évaluation faite par votre formateur dans le DFP</p> <p>6.6 Vous avez trouvé compliqué de vous dévoiler dans le DFP alors qu'il peut aussi être lu et/ou évalué par le formateur</p> <p>6.7 Avez-vous rencontré d'autres types de difficultés dans l'usage du PF ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>6.8 L'ergonomie du DFP vous a convenu</p> <p>6.9 Vous avez aimé utiliser un outil en ligne pour vos évaluations</p> <p>6.10 Vous vous connectiez sur votre DFP hors de l'Espace Entreprise</p> |

| <i>7. Lien entre l'élaboration de l'outil et l'enseignement/formation</i> | <i>7. Lien entre l'élaboration de l'outil et l'enseignement/formation</i> | <i>7. Lien entre l'élaboration de l'outil et l'enseignement/formation</i> |
|---|--|---|
| <p>7.1 Vous avez compris le lien entre le JDR que vous deviez réaliser et le cours concerné</p> <p>7.2 Le JDR a fait l'objet de discussions collectives pendant le cours</p> <p>7.3 Le cours vous a été utile pour élaborer votre JDR</p> | <p>7.1 Vous avez compris le lien entre le PF que vous deviez réaliser et le séminaire</p> <p>7.2 Le PF a fait l'objet de discussions collectives pendant le séminaire</p> <p>7.3 Le séminaire vous a été utile pour élaborer votre PF</p> | <p>7.1 Vous avez compris le lien entre le DFP que vous deviez réaliser et les missions qui vous sont attribuées</p> <p>7.2 Le rôle du DFP a fait l'objet de discussions avec le(s) formateur(s)</p> <p>7.3 Le DFP est un outil qui favorise les discussions avec les formateurs</p> |
| <i>8. Accompagnement par le formateur/enseignant/assistant/pairs</i> | <i>8. Accompagnement par le formateur/enseignant/assistant/pairs</i> | <i>8. Accompagnement par le formateur/enseignant/assistant/pairs</i> |
| <p>8.1 Les formateurs vous ont suffisamment aidé à compléter leur JDR</p> <p>8.2 Vous avez demandé au formateur pour qu'il vous aide à réaliser votre JDR</p> <p>8.3 Les autres étudiants vous ont permis de mieux comprendre ce qu'il fallait faire pour réaliser votre JDR</p> <p>8.4 Les autres étudiants vous ont aidé à réaliser votre JDR</p> <p>8.5 Le JDR a suscité des discussions entre étudiants</p> | <p>8.1 Les formateurs vous ont suffisamment aidé à compléter leur PF</p> <p>8.2 Vous avez demandé au formateur pour qu'il vous aide à réaliser votre PF</p> <p>8.3 Quelles aides avez-vous sollicitées ?</p> <p>8.4 Les autres étudiants vous ont permis de mieux comprendre ce qu'il fallait faire pour réaliser votre PF</p> <p>8.5 Les autres étudiants vous ont aidé à réaliser votre PF</p> <p>8.6 Le PF a suscité des discussions entre étudiants</p> | <p>8.1 Les formateurs vous ont suffisamment aidé à compléter votre DFP</p> <p>8.2 Vous avez demandé au formateur pour qu'il vous aide à réaliser votre DFP</p> <p>8.3 Quelles aides avez-vous sollicitées ?</p> <p>8.4 Les autres stagiaires vous ont permis de mieux comprendre ce qu'il fallait faire pour réaliser votre DFP</p> <p>8.5 Les autres stagiaires vous ont aidé à réaliser votre DFP</p> <p>8.6 Le DFP a suscité des discussions entre stagiaires</p> |

| <i>9. Ecriture réflexive</i> | <i>9. Ecriture réflexive</i> | <i>9. Ecriture réflexive</i> |
|--|---|--|
| <p>9.1 Vous avez apprécié les tâches d'écriture réflexive à faire pour votre JDR</p> <p>9.2 Vous avez eu peur de vous dévoiler en écrivant des choses trop personnelles dans votre JDR</p> <p>9.3 C'est grâce à l'écriture réflexive que vous avez fait des liens entre les différentes rubriques de votre JDR (lien théorie-pratique)</p> | <p>9.1 Vous avez apprécié les tâches d'écriture réflexive à faire pour votre PF</p> <p>9.2 Vous avez eu peur de vous dévoiler en écrivant des choses trop personnelles dans votre PF</p> <p>9.3 C'est grâce à l'écriture réflexive que vous avez fait des liens entre les différentes rubriques de votre PF (lien théorie-pratique)</p> | <p>9.1 Vous avez eu peur de vous dévoiler en écrivant des choses trop personnelles dans votre DFP</p> <p>9.2 Vous avez régulièrement utilisé votre journal de bord</p> |
| <i>10. Visées évaluatives de l'outil</i> | <i>10. Visées évaluatives de l'outil</i> | <i>10. Visées évaluatives de l'outil</i> |
| <p>10.1 La réalisation du JDR vous a aidé à identifier vos forces et faiblesses</p> <p>10.2. Le JDR a permis à vos formateurs d'évaluer vos compétences d'analyse réflexive</p> | <p>10.1 La réalisation du PF vous a aidé à identifier vos forces et faiblesses</p> <p>10.2 Le PF a permis à vos formateurs d'évaluer vos compétences d'analyse réflexive</p> | <p>10.1 La réalisation du DFP vous a aidé à identifier vos forces et faiblesses</p> <p>10.2 Le DFP a permis à vos formateurs d'évaluer vos compétences professionnelles.</p> |