

e-Portfolio en formation d'enseignants

Étude exploratoire en formations initiale et complémentaire Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Chevalley-Roy Josiane, professeur formatrice
josiane.chevalley-roy@hepl.ch

Fantoli Christian, professeur formateur
christian.fantoli@hepl.ch

Résumé

Dans le cadre de la Haute École Pédagogique de Lausanne (Unité d'Enseignement et de Recherche Médias et Technologies), une expérimentation, menée durant 4 années, est partie de la volonté de repenser la structure d'une formation auprès d'étudiants en formations initiale et complémentaire. Le choix s'est porté sur l'utilisation d'un e-portfolio d'apprentissage à visée certificative qui introduit l'évaluation entre pairs, la rétroaction et l'auto-régulation. Une récolte systématique de données par questionnaires présente des résultats très positifs sur l'efficacité d'un tel dispositif, basé sur un enseignement hybride (présentiel et à distance) qui sollicite des démarches réflexives, la communication et la responsabilisation des participants. Le taux de satisfaction des étudiants s'est révélé particulièrement élevé; leur investissement personnel est stimulé par les rétroactions entre pairs et la possibilité qui leur est donnée de réguler leurs travaux en cas d'insuffisance, voire de les améliorer alors même que le seuil de réussite a été atteint. Cette étude exploratoire montre qu'au travers du portfolio il n'y a pas seulement production de travaux fournis par l'étudiant, mais aussi un processus formateur qui développe des compétences disciplinaires et transversales.

Mots-clés

Enseignement, enseignement à distance, e-portfolio, compétences, rétroaction, évaluation, pairs, métacognition, auto-régulation

Remerciements

Nos remerciements vont à Madame Florence Quinche, professeur formatrice à la HEP-Vaud pour sa contribution à la réussite de cette démarche du portfolio avec nos étudiants et pour sa relecture attentive de notre article.

Introduction

Dans le cadre de notre enseignement à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, au sein de l'Unité d'Enseignement et de Recherche Médias et Technologie, nous avons été amenés dès 2008 à repenser fondamentalement notre structure de formation auprès des étudiants en formation initiale et complémentaire.

Notre préoccupation était de faire développer par les étudiants des compétences professionnelles liées à l'utilisation des MITIC dans l'enseignement au travers de pratiques réflexives et formatives qui nous permettent, en fin de formation, d'effectuer la certification demandée par l'institution. Nous cherchions à éviter un dispositif où l'évaluation n'intervient qu'en fin de parcours et où seul un échec peut conduire à un nouvel investissement de la part de l'étudiant. Comment alors obtenir une trace des apprentissages personnels réalisés durant un module de formation qui permette une interprétation en vue d'attribuer une note ? Nous nous sommes alors dirigés vers l'utilisation d'un portfolio d'apprentissage à visée certificative fixant des critères précis, cadrés d'évaluation de compétences. Pour chaque pièce du portfolio, l'objectif et les compétences visées – issues du référentiel officiel – sont énoncés. Ils sont accompagnés de la description des tâches attendues et des critères précis d'évaluation, lesquels faciliteront l'explicitation des retours du formateur mais qui éviteront au maximum la subjectivité dans l'attribution des points (un exemple est fourni dans les annexes).

Pour favoriser cette stratégie de développement de compétences, nous avons introduit l'évaluation entre pairs au travers de rétroactions de qualité, cadrés par une charte favorisant l'auto-régulation. Notre projet initial a été présenté en 2009 à l'occasion du colloque CTIE¹ à Berne et a fait l'objet d'une publication (Fantoli et Chevalley-Roy, 2009) dont nous rappelons rapidement, ci-après, le contexte.

L'expérience a fait l'objet d'une récolte de données systématiques, à la fin de chaque formation, au moyen d'un questionnaire. C'est sur la base des réponses obtenues auprès de 65 étudiants en formation initiale et 72 en formation complémentaire que s'articulent les considérations qui suivent. Nous nous proposerons, dans le retour de cette étude

¹ Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE)

exploratoire, d'exposer les principaux résultats obtenus de la perception qu'ont les étudiants d'une formation exploitant l'e-portfolio d'apprentissage et de certification. Nous développerons également les démarches sollicitant les étudiants à un investissement personnel, à la métacognition et à l'auto-régulation.

Contexte de l'expérience et objectifs poursuivis

L'objectif de cette expérience repose donc sur les éléments déclencheurs de la refonte de nos modules de formation initiale, intitulés « Intégration des médias et des technologies dans les pratiques pédagogiques » et « Didactique de l'informatique et de la bureautique ». Nous cherchions tout particulièrement à favoriser le développement de compétences professionnelles dans un contexte de liberté académique et d'enseignement partiellement à distance. Notre préoccupation était de concilier la liberté académique et l'évaluation de compétences professionnelles telles qu'elles sont définies dans le référentiel de la HEP-Vaud.

Pour tenter de répondre à notre problématique initiale consistant à trouver le moyen le mieux adapté d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques de la formation et le développement des compétences des étudiants dans une perspective formative et certificative, nous avons construit une nouvelle structure de nos modules qui vise à

- permettre la régulation en cas d'insuffisance / d'échec
- développer la réflexivité, la métacognition
- prendre en compte les spécificités de l'apprenant adulte en
 - o encourageant l'autonomie
 - o reconnaissant l'expérience
 - o respectant les rythmes d'apprentissage

Cette refonte de la structure de nos modules débuta en 2008-2009 avec, comme nouveau concept, le **e-portfolio d'apprentissage à visée certificative** favorisant une importante implication de l'étudiant par des démarches réflexives, l'auto-évaluation, l'évaluation formative (entre pairs et par le formateur) et l'auto-régulation.

Ce type de portfolio d'apprentissage à visée certificative, tel qu'il a été décrit dans notre article, permet de « rendre compte des efforts, des progrès, des processus d'apprentissage et des réussites » (Paulson, 1996, p. 11). Si Paulson indique qu'un portfolio devrait être prioritairement destiné à l'évaluation formative, nous l'avons

néanmoins adapté afin qu'il devienne, après un cheminement formatif fait de rétroactions et de régulations, un dossier certificatif.

Le but poursuivi au travers du portfolio était de favoriser tout particulièrement l'implication de l'étudiant dans son évaluation et dans sa régulation. Nous nous sommes particulièrement référés à Allal (1999), qui souligne notamment que l'auto-évaluation et l'implication de l'apprenant dans la régulation de ses apprentissages permettent des apports non seulement au niveau du développement personnel, mais aussi au niveau de la différenciation et de l'insertion dans la vie professionnelle. L'apprenant est donc bien l'« exécutant des démarches de correction et de remédiation décidées par l'enseignant » (p. 36).

Le processus d'auto-évaluation associée à l'auto-régulation nous a également conduits vers une approche liée à la métacognition, qui est définie par Gombert (1990) comme le regroupement de deux facettes : « les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs et les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (p. 27). Comme souligné dans notre article, nous avons considéré que « la métacognition regroupe tout un ensemble de procédures mentales qui permettent de comprendre comment on a, ou non, appris, quelles stratégies nous avons mises en place pour résoudre un problème ou obtenir un résultat » (Fantoli et Chevalley-Roy, 2009, p. 6).

Cette dimension de métacognition est un élément clé de notre formation d'enseignants, lesquels sont amenés à adopter une posture réflexive dans leur pratique afin de préparer les élèves à devenir des apprenants autonomes. Nous avons alors construit un instrument de formation, le e-portfolio (portfolio « en ligne »), lié aux approches pédagogiques centrées sur l'apprenant et qui favorise plus particulièrement :

- l'auto-évaluation
- l'évaluation formative
- la régulation
- la démarche réflexive
- la co-construction entre pairs
- l'accompagnement par les formateurs

Nous sommes donc partis d'un système portfolio qui offre une vision globale de l'apprentissage, qui favorise, comme le mentionne Paulson (1994), « la créativité, la prise de risque et la définition d'une direction dans les apprentissages » (p. 19) et qui permet de « rendre compte des efforts, des progrès, des processus d'apprentissage et des réussites » (p. 11). Selon le même auteur, le portfolio est une « manière pour les [apprenants] de raconter l'histoire de leur apprentissage » (p. 36), parce qu'il présente des « activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définitions d'objectifs) plus que des produits » (p. 11).

Outre l'occasion donnée aux étudiants de démontrer leur processus d'apprentissage de façon à faire le point sur leurs forces, leurs faiblesses et leur cheminement réflexif, nous avons également vu, dans le portfolio, « un instrument qui permet d'éviter les évaluations standardisées centrées sur la démonstration de compétences dans un produit fini à un moment fixé ; il permet, au contraire, d'inscrire la formation dans le temps en favorisant l'auto-évaluation formative » (Fantoli et Chevalley-Roy, p. 8).

Le e-portfolio, tel que nous l'avons construit pour nos modules de formation, est composé de plusieurs pièces et entre dans une structure de formation de type hybride qui comprend

une formation « en présentiel » et « à distance ». Dans sa partie « en présentiel », nous avons placé les cours-séminaires, les ateliers-ressources (facultatifs), les échanges entre pairs sur leurs pièces du portfolio, ainsi qu'une permanence pour les entretiens personnels. Quant à la partie « à distance », elle a été construite grâce à la plateforme educanet2 [...]. Elle avait l'avantage de fournir aux apprenants et formateurs les conditions techniques et infrastructures requises pour leur portfolio.

Nous avons privilégié le nouvel outil « blogue » pour la constitution des portfolios. Chaque étudiant disposait ainsi d'un accès dans le blogue du groupe et y déposait ses différentes pièces. (ibid. p. 9)

En plus de l'espace « blogue » pour le dépôt des pièces, le wiki, le forum, les signets (liste de liens hypertextes), la messagerie et les classeurs font partie des outils de la formation. Par ailleurs, l'accès à la plate-forme educanet2 est sécurisé par un mot de passe et l'espace confidentiel, réglé par une charte, est sous la responsabilité partielle (l'administration des droits est définie par le professeur-formateur) des étudiants.

La constitution de ce type de portfolio se déroule en quatre temps :

1^{er} temps : étudiants

- publication interne de la pièce par l'étudiant dans son blogue sur « educanet2 » ;
- dépôt d'un feedback, selon une grille de critères précis distribués au début du cours, dans le même blogue par un pair en prévision d'un échange oral prévu « en présentiel » ;
- échange oral co-constructif entre pairs aboutissant à une première auto-régulation dans le blogue.

2^e temps : formateur

- dépôt par le formateur dans chaque blogue des étudiants d'une évaluation formative avec commentaires en fonction des critères précis fixés dans le descriptif du portfolio.

3^e temps : étudiant

- régulation facultative dans son blogue à la suite de l'évaluation du formateur pour compléter les éléments insuffisants ou pour améliorer, approfondir certains éléments de son travail. L'étudiant peut solliciter un entretien avec le formateur suite à sa dernière régulation.

4^e temps : formateur

- évaluation certificative de chaque portfolio après le délai laissé pour les régulations supplémentaires, soit 15 jours environ après la fin des cours.

Retour sur les données récoltées en formation initiale

Dès 2009, nous avons récolté chaque année des données auprès des étudiants durant la production de leur portfolio et au terme de leur formation initiale dans un des deux modules : « Intégration des médias et des technologies dans les pratiques pédagogiques » (formation d'un semestre) et « Didactique de l'Informatique et de la Bureautique » (formation d'une année). Parallèlement, l'expérience de ce système de portfolio a été conduite par M. Christian Fantoli en formation complémentaire dès 2010 auprès d'enseignants se préparant à devenir des « personnes ressources » en TICE dans leur établissement scolaire (deux formations successives de deux ans).

La récolte des données a été réalisée au moyen d'un questionnaire et d'un relevé des régulations effectuées par les étudiants. Le questionnaire, construit au moyen d'un outil de sondage en ligne dont l'accès est restreint par un mot de passe, a été complété par 68 étudiants sur 96. Les questions étaient principalement centrées sur la perception que les

étudiants avaient de leur formation avec le e-portfolio ; l'analyse des données récoltées est descriptive et relate une expérience de formation centrée sur l'évaluation formative et les échanges entre pairs pour favoriser une démarche d'auto-régulation.

Quant au relevé des régulations apportées, il a été réalisé après les quatre années d'expérience. Tous les blogues des étudiants ont été repris afin d'évaluer le taux de régulation apporté par les étudiants à leurs pièces de portfolio durant leur formation. Deux types de régulation étaient possibles, la régulation permettant d'améliorer le nombre de points de la pièce et celle nécessaire pour atteindre le seuil minimal fixé. Effectivement, toutes les pièces du portfolio doivent atteindre le seuil de passage pour éviter un échec à la certification du module ; cette condition fait partie du règlement du module.

Les résultats obtenus montrent une forte adhésion au système du portfolio formatif à visée certificative tel que nous l'avons appliqué. En ce qui concerne les étudiants en formation initiale, nous présentons ci-après une sélection des réponses avec quelques commentaires représentatifs :

Résultats du sondage en formation initiale

	% réponses positives (très positive, positive / sauf les ± positives)	Commentaires étudiants (extraits)
Estimez-vous que cette démarche est adaptée à la formation d'adultes ?	84	<i>« Favorise le travail en autonomie et la méta-cognition »</i>
Votre investissement réflexif au moyen du portfolio est-il plus important qu'avec un système "cours et examen final" ?	76	<i>« La réflexion et l'évaluation est continue et porte sur l'ensemble. Alors que pour un examen final, c'est une petite partie qui sera évaluée en définitive. »</i>
Votre rôle d'étudiant s'est-il trouvé modifié par l'utilisation de cet outil ?	87.5	<i>« Oui, j'ai appris à travailler de façon organisée et bien planifiée, c'est une bonne façon de s'organiser. »</i>
Est-ce que cet outil peut avoir une certaine utilité dans votre pratique professionnelle ?	85	<i>« Oblige à avoir un regard auto-critique sur ma pratique, à trouver des pistes de régulation, à se décentrer, prendre du recul (avec l'écriture). »</i>
Qualifiez la rétroaction entre pairs.	68	<i>« On ne sait pas toujours si le pair fera des remarques pertinentes... »</i>

Estimez-vous formateur de pouvoir consulter les blogues des autres membres du groupe ?	74	« Apport d'un autre éclairage. » « Confrontation qui oblige à une nouvelle réflexion. »
Comment qualifiez-vous votre expérience du portfolio durant ce semestre ?	87.3	« Chronophage, mais très positif. » « Autonomie, responsabilité. » « Respect de nos acquis préalables et professionnalisation. » « Possibilité de s'améliorer. C'est bon pour le moral ! »

Taux de satisfaction

De ces années d'application de l'e-portfolio, il ressort donc un taux de satisfaction important chez les étudiants. Ils estiment ce système tout à fait adapté à une formation d'adultes (84 % de réponses favorables) parce qu'il leur permet d'améliorer leur processus d'acquisition de compétences tant disciplinaires que transversales durant le semestre. Nous avons observé que seuls 11 % ont trouvé le système du portfolio peu ou pas intéressant contre 87 % l'appréciant et le préférant aux examens oraux ou « sur table ».

Investissement personnel

Si certains étudiants ont considéré cette démarche comme quelque peu chronophage, leur estimation du temps passé pour l'ensemble des pièces n'a cependant jamais excédé le volume de travail fixé dans une formation de 6 crédits ECT (150-180 heures).

Pour faciliter la gestion du temps des étudiants, il leur est fourni en début de formation une planification claire des contenus des cours avec les échéances des pièces à déposer, ainsi qu'une estimation des heures à consacrer à la formation. Cette estimation tient compte des cours, des séminaires-ateliers (facultatifs), de la réalisation des pièces avec régulations, des feedbacks aux pairs et des lectures. Ce découpage leur permet ainsi de se situer au niveau de l'investissement demandé afin d'éviter certains excès. L'impression de travail important qu'ont les étudiants réside dans le fait que durant tout le semestre ils doivent fournir des travaux régulièrement. Effectivement, ils sont comme « habités » par la formation, contrairement à d'autres modules où l'investissement dans la formation se concentre plutôt en fin de semestre, à l'approche des examens. Le rôle de l'étudiant s'est trouvé ainsi modifié par l'usage du portfolio chez plus de 60 % des étudiants, notamment par l'auto-évaluation et la régulation. Et, bien sûr, l'engagement

dans une telle démarche dépend fortement des ressources motivationnelles de l'étudiant, qui sont notamment liées à la valeur qu'il attribue à sa tâche.

Métacognition

La démarche du portfolio de nos modules sollicite passablement la réflexion et l'analyse, avec recours à des lectures proposées, voire imposées. Cette dimension métacognitive surprend de nombreux étudiants, d'où l'impression d'un investissement plus important à ce niveau pour 76 % des étudiants. En effet, cette démarche métacognitive met, en début de formation, beaucoup d'étudiants en difficulté car ils ne sont pas habitués à cette pratique. Mais les retours formatifs des formateurs leur permettent, au fil des pièces, d'entrer dans la démarche, favorisant le développement de cette compétence. Ils prennent rapidement conscience qu'ils auront à développer cette dimension métacognitive chez leurs propres élèves, ce qui explique les 85 % de réponses positives quant à l'utilité du portfolio dans leur pratique professionnelle. Cette compétence à se poser des questions pour s'évaluer, planifier, comprendre, sélectionner des stratégies, faire des liens entre connaissances nouvelles et antérieures est finalement bien comprise par les étudiants, même s'ils l'estiment parfois lourde, voire trop contraignante.

Pour favoriser cette démarche réflexive, il y a nécessité de guider l'apprenant dans son questionnement en lui offrant les moyens d'interagir avec les contenus du cours déposés sur la plateforme d'échanges. La navigation demandée, au travers des ressources fournies par les formateurs, cherche à « faire émerger chez les étudiants une prise de conscience de son niveau réel de compréhension et déclencher chez lui les ajustements qui conduiront à un traitement plus approfondi des contenus. » (Depover et Quintin, 2011, p. 30). Cette interaction avec les contenus a été particulièrement renforcée par les interactions entre pairs (apprenant-apprenant) et avec les formateurs (les tuteurs).

Feedback entre pairs et régulation

Dans ce système du e-portfolio, une place importante est donnée au feedback entre pairs, qui sollicite la capacité de l'étudiant à analyser le travail d'un autre ; cet échange n'a de sens que lorsqu'il y a consensus sur la nature des critères à évaluer. Comme cela a déjà été mentionné, ces activités sont détaillées dans un « tableau de bord », que tous les étudiants reçoivent en début de formation, et explicitées durant les cours afin qu'elles soient comprises avant toute rédaction de feedback.

Les étudiants ont à 68 % apprécié cette démarche du feedback à un pair. Dans le contexte de ces formations, les étudiants ont compris que nous cherchions à leur faire mobiliser non seulement des opérations cognitives et réflexives, mais également socio-affectives.

Ce travail de feedback de révision collaborative a pour objectif de conduire l'étudiant vers une prise de conscience de son propre travail avant de faire part de ses remarques sur le travail de son pair. Ce travail demandant à l'apprenant de verbaliser ses idées et ses perceptions sur l'écriture du pair est particulièrement riche en opérations cognitives, celles consistant à lire, comprendre, analyser, comparer puis à concevoir un texte qui suggère un questionnement chez son lecteur sans pour autant faire le travail à sa place. Ce feedback écrit entre pairs a montré que « le recul et la décentration par rapport à son texte constituent une étape vers l'auto-révision » (Crinon, Matin et Cautel, 2008).

Ce processus de feedback comporte une dimension socio-affective importante ; elle est travaillée au préalable dans le cadre des modules par l'analyse et l'application d'une charte rendue nécessaire par le fait que les pairs ont en plus des échanges en différé via leur blogue, un échange en tête à tête après la lecture du feedback. Cette rencontre a été mise en place pour créer une motivation extrinsèque dans le but d'éviter des rétroactions rédigées à la hâte, sans suite, sans conséquence. L'important dans les deux situations, écrite et orale, est que chaque pair ne perde pas la face et ne se sente pas jugé ; de là vient la nécessité du deuxième échange permettant de revenir oralement sur les retours émis pour mieux les expliciter ou les adoucir et de solliciter le questionnement, l'auto-régulation. Il y a cependant lieu de prendre en compte une certaine mise en question, évoquée par quelques étudiants, quant à la validité des retours émis par un pair. A ce propos, il est précisé aux étudiants que leur travail consiste à analyser les réponses de leur pair à l'aide des critères du descriptif du portfolio figurant dans le « tableau de bord » de la formation. Or, ces critères ne demandent pas de juger ce qui est juste ou faux dans les réponses apportées par le pair dans son travail, mais de vérifier si les réponses correspondent à ce qui est décrit et attendu du formateur pour chacune des pièces.

Cet apprentissage par l'interaction doit s'inscrire, pour être efficace, dans un dispositif structuré, car il touche aux niveaux, aussi bien cognitif que social de l'apprentissage.

Comme le soulignent Depover et Quintin (2011), ce travail repose effectivement sur

une véritable pédagogie de l'erreur. C'est en effet à travers les problèmes de communication qui apparaissent que les partenaires construisent une représentation et une compréhension communes de la situation en élaborant des explications, en se justifiant, en explicitant leurs points de vue... Plutôt que de les considérer comme des phénomènes négatifs perturbant la communication, les difficultés de compréhension constituent au contraire le ferment à partir duquel se construira l'apprentissage (p. 33)

Cette deuxième étape d'échange oral entre pairs conduit ainsi chaque apprenant à formuler et à justifier, dans son blogue, les éléments qui ont ou n'ont pas pu favoriser l'amélioration de leur travail ; elle donne aux échanges une dimension réflexive laissant peu de place aux digressions. Du temps est ensuite laissé aux étudiants pour apporter d'éventuelles régulations. Après cette première régulation, le formateur intervient et propose son retour formatif écrit, laissant à l'étudiant le choix d'améliorer ou non son travail ; cette phase d'accompagnement personnalisé est importante pour l'étudiant, mais lourde pour le formateur. La possibilité d'amélioration du travail est alors très appréciée par les étudiants (87 %), certains cherchant à obtenir un meilleur, voire LE meilleur score alors même que le seuil de suffisance est déjà atteint. Toutefois, il y a lieu, à de rares occasions, de mettre des limites pour éviter que certains étudiants n'apportent que de minimes améliorations afin de solliciter plusieurs fois le formateur amené au final à fournir lui-même les réponses attendues.

Le blogue des étudiants est également un outil de visualisation des interactions et de régulations puisqu'il est ouvert au seul groupe-classe ; cette possibilité de consultation des travaux des autres est considérée comme formatrice par 76 % des étudiants. Cependant, quelques rares situations de plagiat nous ont amenés à préciser dans le règlement du module que «les pièces imposent un travail individuel et des analyses personnelles. Toute copie sera considérée comme du plagiat, soit comme de la tricherie entraînant l'annulation de la pièce, voire l'échec du module ».

Nous relevons également des résultats intéressants liés aux seuils de suffisance atteints dans les 506 pièces de portfolios fournies par les 96 étudiants ; nous constatons après la première évaluation du formateur les montants suivants :

- 9.3 % des pièces atteignent le score maximum ;

- 70 % des pièces atteignent le seuil de suffisance fixé dès la première évaluation du formateur; une régulation n'est donc pas nécessaire pour réussir la pièce ;
- 12 % des pièces ont été améliorées alors que le seuil de suffisance avait pourtant été atteint ;
- 8.7 % des pièces ont dû faire l'objet d'une régulation après l'évaluation du formateur ;
- un seul étudiant a été en échec en ne produisant pas toutes ses pièces.

Ces résultats nécessiteraient une étude encore plus fine pour expliquer si la qualité des échanges entre pairs a un réel effet favorisant un travail d'auto-régulation avant que l'enseignant apporte son évaluation formative et si la visibilité par tous des pièces du portfolio déposées dans les blogues sollicitent un investissement personnel plus important. Nous pouvons cependant relever des constats identiques à ceux avancés par A. Deale (2009) concernant l'utilisation efficace de l'évaluation par les pairs :

- C'est à l'enseignant de définir, de clarifier et de veiller au respect des critères d'évaluation que les étudiants- évaluateurs vont utiliser pour évaluer un travail spécifique de leurs co-apprenants et s'auto-évaluer.
- Il faut notamment insister sur la qualité des feedbacks à transmettre aux pairs, de manière à ce qu'ils fournissent réellement une aide, mais aussi pour que chaque étudiant s'approprie les consignes d'évaluation et améliore sa production.
- L'enseignant doit être convaincu que les étudiants acquièrent grâce à ce processus des habitudes d'auto-évaluation qui influenceront l'ensemble de leurs apprentissages.

Au cours de ces années d'expérimentation, nos résultats nous montrent en effet combien sont pertinentes, en formation d'adultes – futurs enseignants – l'auto-évaluation et l'auto-régulation favorisées par les échanges entre pairs dans cette démarche d'apprentissage au moyen du portfolio.

Retour sur les données récoltées en formation complémentaire

Par Christian Fantoli

Parallèlement à la mise en place du portfolio dans nos cours de formation initiale, le concept de e-portfolio à visée certificative a été mis à l'épreuve dans le cadre d'un Certificate of advanced Studies (CAS) de 10 crédits ECTS.

Cette formation était destinée à des enseignants souhaitant exercer la fonction de Personne-Ressource pour l'intégration des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement (PReSSMITIC) ; autrement dit, à des enseignants désirant accompagner leurs collègues dans l'intégration des médias et des technologies dans leur pratique pédagogique.

75 Enseignants ont suivi cette formation sur deux ans. Trois d'entre eux ont réalisé la majorité des pièces, mais ne l'ont pas terminée.

Au terme de cette formation, nous avons procédé à deux récoltes de données afin de déterminer l'efficacité du dispositif.

Une première mesure a consisté à dénombrer les régulations effectuées par les étudiants alors qu'il n'y avait pas de contrainte liée à l'échec (régulations effectuées alors que les étudiants avaient déjà atteint le seuil minimal de réussite). Ceci afin de déterminer si le portfolio d'apprentissage à visée certificative favorisait effectivement les démarches de régulation.

La seconde mesure a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, nous y reviendrons.

Analyse des pièces du portfolio

Les candidats étaient soumis à huit pièces de portfolio. Certains, qui complétaient une formation, ne devaient en réaliser que 4. Au total, 528 pièces ont ainsi été réalisées.

Notre méthode a consisté, d'une part, à exclure les pièces dont le score maximum était déjà atteint (pas d'amélioration possible) ou dont le seuil minimum n'était pas atteint (régulation obligatoire pour obtenir une certification). En complément à ces filtres, nous avons écarté les régulations déposées avant le retour formatif du formateur. Nous avons retenu au final 385 pièces.

L'analyse révèle que 31 % des pièces, soit trois sur dix, ont été améliorées *alors que le seuil de suffisance avait été atteint* (Figure 1).

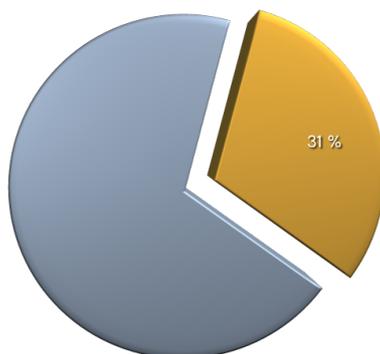


Figure 1 — Pourcentage des pièces régulées hors contrainte

87 % des participants (soit 65 sur 75) ont effectué au moins une régulation non contrainte au cours de leur formation (Figure 2).

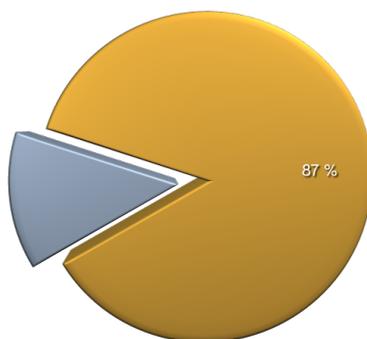


Figure 2 — Participants ayant régulé au moins une pièce sans y être contraints

En observant la distribution de ces régulations (Figure 3), on constate que si la moitié des candidats (50.8 %) n'a régulé qu'une pièce hors contrainte, le quart (24.6 %) en a régulé deux et près d'un cinquième a retravaillé trois pièces.

Nb de candidats	Régulations non contraintes
33 (50.8%)	1
16 (24.6 %)	2
12 (18.5 %)	3
3 (4.6 %)	4
0	5
1 (1.5 %)	6

Figure 3 — Répartition des régulations non contraintes

Pour mémoire, nous avons fondamentalement repensé la structure de nos cours afin d'éviter un dispositif où seul un échec peut conduire à un nouvel investissement de la part de l'étudiant.

Le fait que trois pièces sur dix aient été régulées hors échec et que près de neuf étudiants sur dix aient retravaillé leur évaluation, alors qu'ils avaient répondu aux exigences de la certification, conforte notre choix du portfolio électronique à visée certificative.

Analyse du questionnaire

À l'aide d'un faisceau de questions entrecroisées, nous avons essayé de déterminer la perception du dispositif en terme d'auto-évaluation, d'évaluation mutuelle et de réflexivité.

Les données ont été récoltées à la fin des deux ans de formation au moyen d'un questionnaire en ligne composé de questions fermées. Chaque question était complétée de rubriques pour les remarques et observations. Nous avons obtenu 42 retours sur 72 étudiants, soit 58 % de participation.

L'affirmation « J'estime que cette démarche est adaptée à la formation d'adultes » a obtenu plus de 75 % d'accord (Figure 4). Nous souhaitons mettre en place une formation prenant en compte la spécificité de l'apprenant adulte. Ce score, couplé aux commentaires positifs, confirme l'atteinte de cet objectif :

- « On me prend là où je suis, on tient compte de ma situation on m'écoute et on me responsabilise... »,
- “liberté académique”,
- “Elle favorise la pratique réflexive”,
- “Évite les examens sur table et le bachotage”,
- “Une grande indépendance”,
- « autonomie, gestion du temps plus libre, responsabilisation».

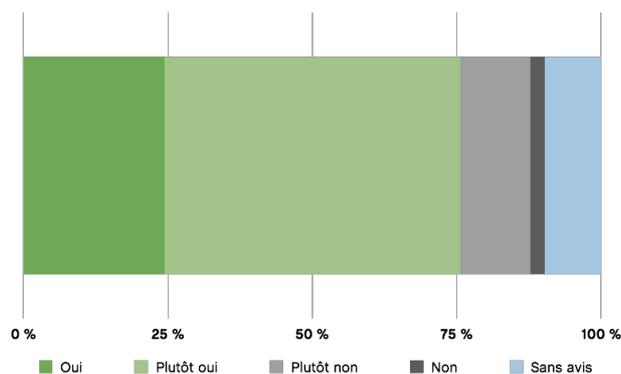


Figure 4 — Pour cent d'accord à la question « J'estime que cette démarche est adaptée à la formation d'adultes »

Parmi les commentaires positifs, deux soulignent l'autonomie qu'offre un tel dispositif. Sur ce point, trois quarts des participants (74.2 %) indiquent que l'e-portfolio a favorisé leur autonomie (Figure 5).

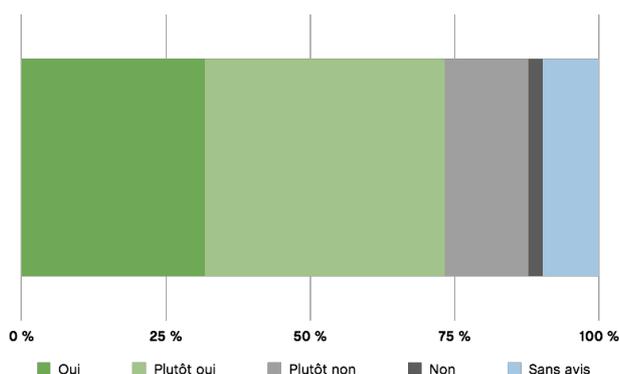


Figure 5 — Pour cent d'accord à l'affirmation "Le portfolio favorise un apprentissage autonome"

Qu'en est-il de la **réflexivité**, qui était un des objectifs principaux qui nous a amenés à mettre en place l'e-portfolio avec nos étudiants ?

Plus de six participants sur dix (65.8 %) indiquent que ce dispositif démontre leur capacité d'auto-évaluation (Figure 6). Cela est « sûrement plus astreignant, mais aussi plus valorisant », indique un étudiant qui « trouve que cela donne une vraie valeur à la qualité de la formation ». Une autre ajoute « tout au long de la formation l'investissement en qualité est le même, ce n'est pas que l'on attend les 15 derniers jours pour réviser et produire quelque chose ». Un dernier relève que « L'investissement dure plus longtemps et la réflexion est toujours en lien avec ce qui a été fait avant ! ».

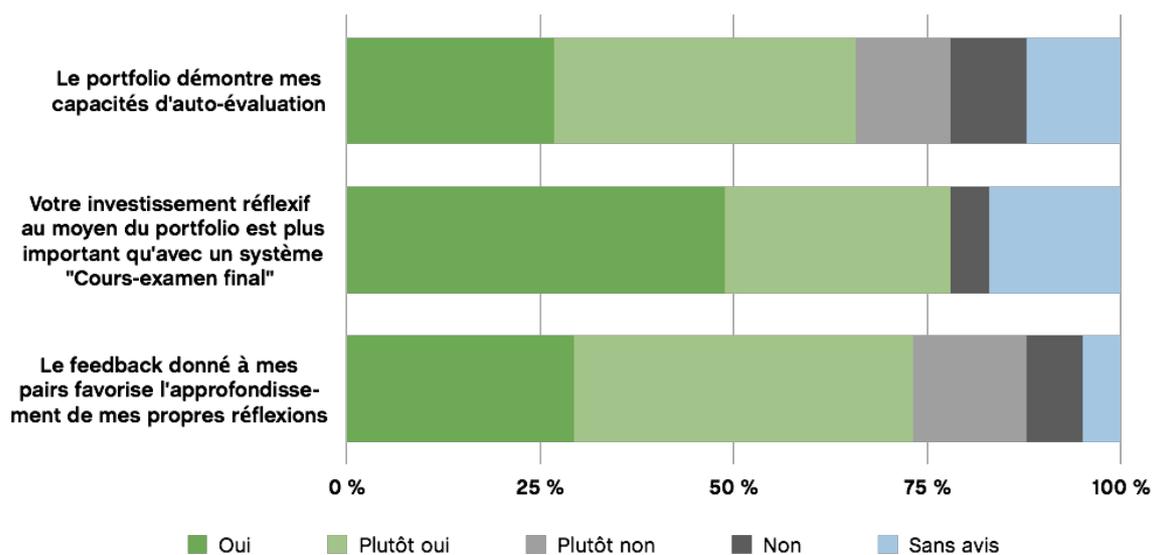


Figure 6 — Avis des étudiants sur l'apport réflexif du dispositif

Pour huit étudiants sur dix (78 %), l'investissement réflexif au moyen du portfolio est plus important qu'avec un système « cours-examen final » (Figure 6). Une candidate indique : « J'ai été surprise de constater que les questions portant sur mon propre fonctionnement m'ont permis de mettre à jour des aspects dont je n'étais pas consciente. ».

Le feedback que chaque participant donne à un pair semble favoriser l'approfondissement de ses propres réflexions pour sept étudiants sur dix (73 %, Figure 6). Un étudiant précise: « c'est vrai, la lecture des pièces aussi d'ailleurs! ». Un autre relève le climat de confiance mutuelle nécessaire à cette démarche de mutualisation : « ce qui est super, c'est d'approcher de près la réalité des autres collègues et je n'ai jamais senti de méfiance ou de retenue, ce qui est très riche en soi ».

Quand on consulte les étudiants pour connaître la manière dont ils qualifient leur investissement au niveau réflexif, plus de 90 % considèrent leur investissement réflexif bon à très bon (Figure 7).

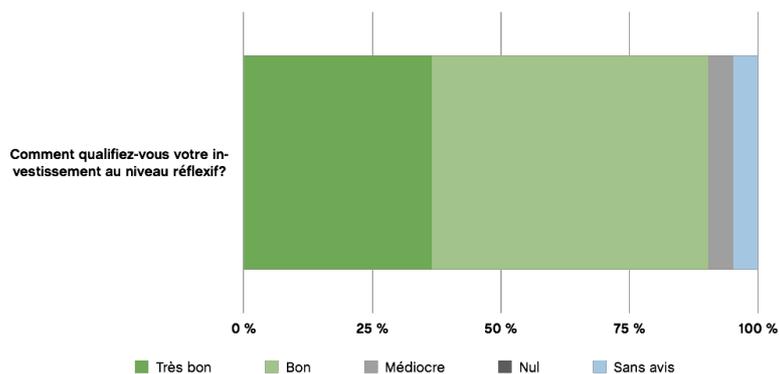


Figure 7 – Représentation des étudiants de leur investissement réflexif

Pour conclure cette analyse, nous proposons d’examiner une autre des sources de motivation qui nous ont amenés à modifier nos cours au profit d’un système où l’apprenant doit s’impliquer concrètement en puisant dans des ressources proposées lors des différents cours. Il s’agit du **manque de liens que les étudiants faisaient entre théorie et pratique**. Le point «Je m’estime capable de transférer les apprentissages dans ma pratique», qui figure dans chaque questionnaire qualité de notre institution, obtenait régulièrement un des moins bons scores.

Nous sommes heureux que cela ait évolué : plus de neuf étudiants sur dix (90 %) répondent avoir perçu les liens entre la théorie et la pratique (Figure 8).

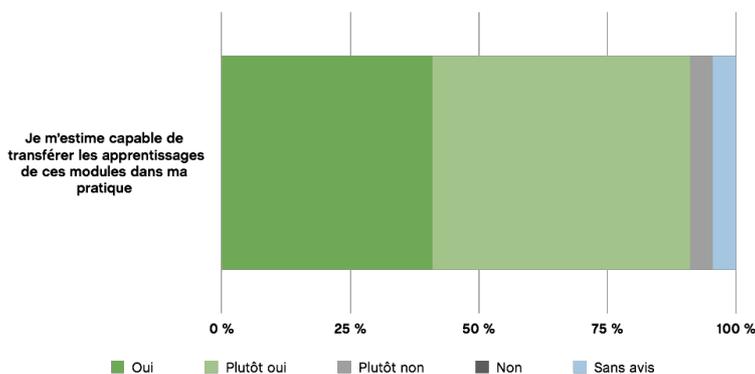


Figure 8 - Lien théorie-pratique tel que perçu par les étudiants

Conclusion et pistes de recherche

Notre démarche rejoint ainsi, sur plusieurs points, la description du portfolio produite par D. Berthiaume et A. Daele (2010), pour qui il est :

- une perspective réflexive de l'apprentissage, c'est-à-dire le développement chez les étudiant-e-s des compétences transversales comme l'auto-évaluation et la compréhension de ses propres processus et méthodes d'apprentissage.
- une perspective expérientielle de l'apprentissage, c'est-à-dire la mise en évidence et la valorisation de toutes ses expériences d'apprentissage, que celles-ci soient explicites ou implicites (p. 1).

Les processus métacognitifs d'auto-évaluation et d'auto-régulation, ainsi sollicités par les échanges entre pairs et les formateurs, impliquent que chaque étudiant développe un regard critique sur son propre fonctionnement, afin de pouvoir juger si le travail est accompli ou non, et recoure à des changements dans l'action en cours.

Par le dépôt des pièces dans les blogues ouverts à tous les membres du groupe et le feedback donné par un pair, les portfolios sont pour les étudiants des moteurs favorisant un investissement de qualité ; cela semble contribuer à expliquer le haut pourcentage des seuils de suffisance atteints par les étudiants dans leurs pièces dès la première évaluation formative de l'enseignant. Comme le relève Cosnefroy (2010), nous constatons également les mêmes enjeux dans ce type de démarche :

un double enjeu qui oriente la dynamique de l'apprentissage : accroître ses connaissances et ses compétences, activer des représentations de soi qui confortent l'estime de soi. Dès lors, il s'agit de considérer que l'apprenant ne poursuit pas un seul but, de nature cognitive, centré sur l'apprentissage, mais des buts multiples reliés aux représentations de soi (p. 32).

La démarche réflexive, fortement sollicitée par les activités métacognitives, la communication et la responsabilisation par rapport à des objectifs de formation et des critères précis ont permis aux formateurs d'assurer un suivi régulier des étudiants et d'appliquer la validation finale. Dans cette étude exploratoire, nous avons pu montrer qu'au travers du portfolio à visée formative et certificative, tel qu'il a été établi, il n'y avait pas seulement des productions de travaux fournis par l'étudiant, mais aussi un processus formateur développant des compétences disciplinaires et transversales. Si cette dynamique de l'évaluation formative permet de guider chaque étudiant dans ses

démarches réflexives et de répondre à ses questions, de l'encourager et de le stimuler, elle demande un investissement important de la part du formateur en plus de ses cours.

Notre contexte d'apprentissage s'inscrit dans un cadre relativement formel puisqu'il y a nécessité de délivrer une certification officielle, qui pourrait limiter quelque peu l'initiative des étudiants. Une telle démarche demande une planification précise, cohérente et des consignes claires avec la mention de critères liés à une échelle de points pour situer le niveau à atteindre.

Ce dispositif de type hybride basé sur

- les cours, les séminaires et les ateliers facultatifs « en présentiel »,
- la médiatisation de ressources numériques permettant les interactions avec les contenus du cours,
- l'apprentissage et l'exploitation d'outils technologiques et pédagogiques,
- la constitution d'un portfolio d'apprentissage à visée certificative,
- le soutien au processus de construction des connaissances et au développement de compétences par les interactions interpersonnelles,
- l'auto-évaluation et de l'auto-régulation,

nous a permis d'atteindre des résultats particulièrement prometteurs, qui pourraient être pris en compte dans le cadre de prochaines formations à distance, destinées à un plus grand nombre d'étudiants de la HEP Vaud.

Pistes de recherches futures

Suite à cette expérimentation et au vu des résultats obtenus, des pistes de recherche peuvent s'ouvrir. Elles consisteraient à analyser les interactions écrites des pairs figurant dans tous les blogues des étudiants afin de mettre en évidence des liens éventuels entre la *qualité des commentaires des pairs et les niveaux de réussite des pièces du portfolio*. Et, comme 76 % des étudiants estiment formateur de consulter les blogues du groupe-classe, une autre analyse pourrait investiguer *l'interaction avec les contenus des blogues ouverts*, où sont déposées les pièces du portfolio commentées, et *le contrôle qu'a l'étudiant sur le déroulement de son apprentissage*.

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In : C. Depover & B. Noël (Ed). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Berthiaume, D. et Daele A. (2010). *Evaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio*. [En ligne]. Accès : www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf (consulté le 6 janvier 2014).
- Cosnefroy, L. (2010). « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs 2/2010* (n° 23). [En ligne]. Accès : www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm.
- Crinon J., Marin B. et Cautela A. (2008). *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*. Communication au Congrès mondial de linguistique française (CMLF 08), Paris, 9-12 juillet 2008.
- Deale, A. (2009). « Évaluer ou être évalué, telle est la question » in *Pédagogie universitaire - Enseigner et apprendre dans l'enseignement supérieur*. [En ligne]. Accès : <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/08/30/evaluer-ou-etre-evalue-telle-est-la-question/>
- Depover, Ch., De Lievre B., Peraya D., Quintin J.-J. et Jaillet A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Fantoli, Ch. et Chevalley-Roy J. (2009). *Portfolio électronique en formation d'enseignants / vue d'ensemble d'une recherche exploratoire en cours*. [En ligne]. Accès : www.educa.ch/dyn/204662.asp
www.bdrp.ch/system/files/docs/2014-01-14/portfolio_electronique_en_formation_-_copie_2.pdf
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- HEP-Vaud (2011). *Référentiel de compétences professionnelles*. [En ligne]. Accès : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>
- Paulson, L. (1996). *Portfolio de mathématiques à l'école primaire : mode d'emploi* (S. Forster & C. Sandoz, trad.). Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (original publié en 1994).

Annexes

Exemple d'une pièce du portfolio en formation initiale

2	<p>Expérimentation de la séance d'enseignement préparée dans la pièce 1</p> <p><i>Dépôt de la pièce : 01.05</i></p> <p>Lectures de référence -> e2</p>	<p>Expérimentez une séance d'enseignement-apprentissage avec le matériel pédagogique créé pour la pièce 2.</p> <p>Compétences professionnelles visées (d'après référentiel HEP)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique (RC 4.10) • Faire preuve d'un esprit critique par rapport aux avantages et aux limites des MITIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (RC 8.1) • Évaluer le potentiel didactique des MITIC en relation avec le développement des compétences visées dans le plan d'études. (RC 8.2) • Choix et utilisation adaptés des MITIC pour rechercher, traiter et communiquer de l'information (RC 8.3) • Aider les élèves à s'approprier les MITIC, à les utiliser dans des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation et à juger de manière critique les données recueillies (RC 8.5) <p>Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cours, séminaires-ateliers du module • Personne-ressource de votre lieu de stage 	18 h
		<p>Critères d'évaluation pièce 2 (seuil : 19.5 points)</p>	<p>Total : 29 pts</p>
		<p>1 Cette expérience d'intégration des MITIC a-t-elle été ou n'a-t-elle pas été un support</p> <p style="margin-left: 20px;">a) à votre enseignement ? <i>(explicitation, justification : 2 pts)</i></p> <p style="margin-left: 20px;">b) à l'apprentissage de vos élèves <i>(quelles plus-values observées : mise en valeur du travail, interaction favorisée, compétences transversales développées, recherche d'informations facilitée, rythmes de travail adaptés, aide à structurer le travail... ?) (explicitation, justification : 2 pts)</i></p>	4
		<p>2 Quelle évaluation faites-vous du matériel pédagogique produit à la pièce 2 suite à son utilisation en classe ? Expliciter et proposer des pistes d'amélioration éventuelles :</p> <p style="margin-left: 20px;">c) au niveau ergonomique, lisibilité</p> <p style="margin-left: 20px;">d) au niveau de l'exploitation par les élèves</p>	4
		<p>3a Identification de nouveaux acquis et/ou limites relatifs aux deux compétences travaillées dans la pièce 1</p> <p>Qu'est-ce qui vous permet de dire que le niveau des compétences s'est élevé/pas élevé ? Qu'est-ce qui vous a permis de les développer ? Qu'est-ce qui a empêché leur développement ? Dans ce dernier cas : quelles pistes pour les développer (proposer des solutions ou des propositions d'amélioration vous impliquant personnellement). Chaque compétence doit être clairement identifiée par son numéro de référentiel (ex : RC 8.1)</p>	4
		<p>3b Réflexion sur le niveau de développement des deux nouvelles compétences (RC 4.10 et RC 8.5) avec appui sur deux lectures de référence différentes à choix (lectures déposées dans e2)</p> <p>Qu'est-ce qui vous permet de dire que le niveau des compétences s'est élevé/pas élevé ? Qu'est-ce qui vous a permis de les développer ? Qu'est-ce qui a empêché leur développement ? Dans ce dernier cas : quelles pistes pour les développer (proposer des solutions ou des propositions d'amélioration vous impliquant personnellement). Chaque compétence doit être clairement identifiée par son numéro de référentiel (ex : RC 8.1)</p> <p>(2 pts pour l'analyse, 2 pts pour la pertinence des citations théoriques issues des deux lectures de référence pour la pièce 2)</p>	4

		<p>4 <i>Identification des conditions de réussite et des problèmes/ limites dans la réalisation de cette pièce 2</i></p> <p>Si vous souhaitez à nouveau effectuer la démarche avec succès, à quels éléments devrez-vous faire attention ? Si vous avez rencontré des problèmes : proposer des solutions ou des pistes d'amélioration vous impliquant personnellement et relevant de votre champ d'action ou de votre périmètre d'influence.</p>	2
		<p>5 <i>Positionnement par rapport à l'investissement estimé pour cette pièce (cf. tableau p. 15)</i></p> <p>Si écart, combien ? Pourquoi ? Quelles propositions de régulation ?</p> <p>Critères ne devant pas faire l'objet d'un chapitre particulier dans la pièce</p>	1
		<p>6 <i>Présence d'indicateurs d'implication (la pièce doit traduire une implication personnelle de l'auteur : témoignage à la première personne</i></p>	1
		<p>7 <i>Présence d'indicateurs de précision (évocation d'éléments précis au lieu de généralités)</i></p>	1
		<p>8 <i>Présence d'au moins 2 références théoriques appuyant votre réflexion sous 3b avec respect des règles de citation directes des sources et dans la bibliographie (selon les normes APA) ; elles sont différentes de celles de la pièce 1</i></p>	2
		<p>9 <i>Rétroaction pertinente à un pair via le blogue</i></p> <p>Se référer aux critères d'évaluation de la pièce sans attribution de points (ne pas faire le travail à la place de votre pair...)</p> <p>La liste d'appariement se trouve dans le Wiki du groupe educanet2.</p>	2
		<p>10 <i>Présence d'une régulation de sa propre pièce, en commentaire dans le blogue, suite à l'échange en séminaire avec le pair (faire un compte rendu de l'échange au cas où aucune régulation ne semblait pas nécessaire)</i></p>	2
		<p>11 <i>Forme du portfolio</i></p> <p>Les éléments ci-dessous ont-ils été pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - photo permettant d'identifier l'auteur ? - utilisation de titres et sous-titres avec styles pour favoriser la lisibilité ? - moins de cinq coquilles (orthographe et grammaire) par pièce ? - nom de l'auteur dans tous les documents ? 	1
		<p>12 <i>Respect des délais (dépôt de la pièce, feedback écrit au pair et régulation après rencontre).</i></p>	1

Quelques résultats du questionnaire en ligne

Questions et résultats (extraits)	Commentaires étudiants (extraits)																								
<p>6. Selon vous, à qui le portfolio est prioritairement utile dans ce module HEP</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>étudiant</td> <td>77,8%</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>formateur</td> <td>22,2%</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Autre (veuillez préciser)</td> <td>18</td> </tr> </tbody> </table>		Response Percent	Response Count	étudiant	77,8%	42	formateur	22,2%	12	Autre (veuillez préciser)		18	<p><i>L'avantage du portfolio est de pouvoir travailler au fur à mesure sur des thèmes.</i></p>												
	Response Percent	Response Count																							
étudiant	77,8%	42																							
formateur	22,2%	12																							
Autre (veuillez préciser)		18																							
<p>11. Estimez-vous que cette démarche est adaptée à la formation d'adultes ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>++</td> <td>43,8%</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>40,6%</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>6,3%</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>3,1%</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>--</td> <td>4,7%</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>1,6%</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?</td> <td>23</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >84 %</p>		Response Percent	Response Count	++	43,8%	28	+	40,6%	26	+	6,3%	4	-	3,1%	2	--	4,7%	3	sans avis	1,6%	1	Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?		23	<p><i>« Favorise le travail en autonomie et la métacognition »</i></p>
	Response Percent	Response Count																							
++	43,8%	28																							
+	40,6%	26																							
+	6,3%	4																							
-	3,1%	2																							
--	4,7%	3																							
sans avis	1,6%	1																							
Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?		23																							
<p>22. Dans le cadre de votre formation HEP, quel type d'évaluation certificative préférez-vous ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>examen "sur table"</td> <td>9,8%</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>examen oral</td> <td>13,7%</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>portfolio</td> <td>70,6%</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>5,9%</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>		Response Percent	Response Count	examen "sur table"	9,8%	5	examen oral	13,7%	7	portfolio	70,6%	36	sans avis	5,9%	3	<p><i>« On décharge notre travail sur la durée ce qui est mieux que le "bachotage" dernière minute pour passer l'examen. »</i></p>									
	Response Percent	Response Count																							
examen "sur table"	9,8%	5																							
examen oral	13,7%	7																							
portfolio	70,6%	36																							
sans avis	5,9%	3																							
<p>18. Votre investissement réflexif au moyen du portfolio est-il plus important qu'avec un système "Cours et examen final"</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>++</td> <td>52,9%</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>23,5%</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>±</td> <td>15,7%</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>3,9%</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>--</td> <td>0,0%</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>3,9%</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >76 %</p>		Response Percent	Response Count	++	52,9%	27	+	23,5%	12	±	15,7%	8	-	3,9%	2	--	0,0%	0	sans avis	3,9%	2	<p><i>« La réflexion et l'évaluation est continue et porte sur l'ensemble. Alors que pour un examen final, c'est une petite partie qui sera évaluée en définitive. »</i></p>			
	Response Percent	Response Count																							
++	52,9%	27																							
+	23,5%	12																							
±	15,7%	8																							
-	3,9%	2																							
--	0,0%	0																							
sans avis	3,9%	2																							

<p>9. Votre rôle d'étudiant s'est-il trouvé modifié par l'utilisation de cet outil ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>++</td> <td>20,3%</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>40,6%</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>±</td> <td>26,6%</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>0,0%</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>--</td> <td>9,4%</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>3,1%</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >60 %</p>		Response Percent	Response Count	++	20,3%	13	+	40,6%	26	±	26,6%	17	-	0,0%	0	--	9,4%	6	sans avis	3,1%	2	<p>« Oui, j'ai appris à travailler de façon organisée et bien planifiée, c'est une bonne façon de s'organiser. »</p>
	Response Percent	Response Count																				
++	20,3%	13																				
+	40,6%	26																				
±	26,6%	17																				
-	0,0%	0																				
--	9,4%	6																				
sans avis	3,1%	2																				
<p>8. Est-ce que cet outil peut avoir une certaine utilité dans votre pratique professionnelle ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>85,9%</td> <td>55</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>6,3%</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Sans avis</td> <td>7,8%</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Commentaire</td> <td></td> <td>17</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >85 %</p>		Response Percent	Response Count	Oui	85,9%	55	Non	6,3%	4	Sans avis	7,8%	5	Commentaire		17	<p>« Oblige à avoir un regard auto-critique sur ma pratique, à trouver des pistes de régulation, à se décentrer, prendre du recul (avec l'écriture). »</p>						
	Response Percent	Response Count																				
Oui	85,9%	55																				
Non	6,3%	4																				
Sans avis	7,8%	5																				
Commentaire		17																				
<p>19. Qualifiez la rétroaction entre pairs (de ++ très positif à -- très négatif)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>++</td> <td>34,0%</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>34,0%</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>±</td> <td>20,0%</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>6,0%</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>--</td> <td>4,0%</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>2,0%</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >68 %</p>		Response Percent	Response Count	++	34,0%	17	+	34,0%	17	±	20,0%	10	-	6,0%	3	--	4,0%	2	sans avis	2,0%	1	<p>« On ne sait pas toujours si le pair fera des remarques pertinentes... »</p>
	Response Percent	Response Count																				
++	34,0%	17																				
+	34,0%	17																				
±	20,0%	10																				
-	6,0%	3																				
--	4,0%	2																				
sans avis	2,0%	1																				
<p>20. Estimez-vous formateur de pouvoir consulter les blogues des autres membres du groupe ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Response Percent</th> <th>Response Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>++</td> <td>52,0%</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>+</td> <td>24,0%</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>±</td> <td>16,0%</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>-</td> <td>6,0%</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>--</td> <td>0,0%</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>sans avis</td> <td>2,0%</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">} >76 %</p>		Response Percent	Response Count	++	52,0%	26	+	24,0%	12	±	16,0%	8	-	6,0%	3	--	0,0%	0	sans avis	2,0%	1	<p>« Apport d'un autre éclairage. » « Confrontation qui oblige à une nouvelle réflexion. »</p>
	Response Percent	Response Count																				
++	52,0%	26																				
+	24,0%	12																				
±	16,0%	8																				
-	6,0%	3																				
--	0,0%	0																				
sans avis	2,0%	1																				

10. Comment qualifiez-vous votre expérience du portfolio durant ce semestre			
		Response Percent	Response Count
extrêmement intéressante		1,6%	1
très intéressante		63,5%	40
assez intéressante		22,2%	14
assez peu intéressante		7,9%	5
pas du tout intéressante		3,2%	2
sans avis		1,6%	1

« Chronophage, mais« très positif. »

« Autonomie, responsabilité. »

« Respect de nos acquis préalables et professionnalisation.»

« Possibilité de s'améliorer. C'est bon pour le moral ! »