

Ministry of Higher Education an Scientific Research

المركز الجامعي -صالحى أحمد- النعامة - Nâama – Salhi Ahmed – University Center

Institut de lettres et de Langues
Département des langues Etrangères
Filière de langue française

***Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme
de Master de langue française***

***Option : Didactique des langues étrangères
Intitulé***

***Le portfolio numérique, un outil indispensable pour améliorer
la réflexivité des apprenants***

Présenté par : SLIMANI Abdennasser

Sous la direction du Dr EL Mestari Habib

Membres du Jury

Président : **Pr FARI BOUANANI Gamal Elhak** Professeur, C.U. Nâama

Rapporteur : **Dr. EL MESTARI Habib**, Maitre de conférences " A " C.U.Nâama

Examineur : **Dr. REMMAS Baghdad**, Maitre de conférences " A " C.U.Nâama

Année universitaire 2020/2021

CUN

**Centre Universitaire de Naama
SALHI Ahmed**

Département des langues étrangères
Adresse : BP 66, NAAMA
45000 NAAMA

Résumé:

Ce mémoire a pour ambition de présenter le rôle du portfolio numérique dans les démarches enseignement/apprentissage des langues étrangères. Son rôle comme un outil didactique d'autoévaluation et comme un outil réflexif. Pour y parvenir, nous commencerons par un cadre théorique, où nous allons définir et montrer l'utilité de cet outil, tant pour les apprenants que pour les enseignants. En outre nous allons aborder des sujets liés à l'usage de cet outil comme l'autoévaluation, l'approche par compétence et la pratique réflexive. Nous allons également faire dans un cadre pratique une analyse d'archives de quatre articles scientifiques montrant des expériences antérieures sur notre sujet dans des autres pays.

En plein essor en Amérique du nord, le portfolio reste discrètement utilisé en Algérie, où son cadre conceptuel est encore mal défini voire méconnu, une motivation nous a mené vers ce choix pour but d'informer un public, et promouvoir cet outil didactique/pédagogique.

Mots-clés:

Portfolio numérique, démarche enseignement/apprentissage, autoévaluation, approche par compétences, pratique réflexive, didactique, pédagogie.

Abstract:

This thesis aims to present the role of the digital portfolio in the teaching / learning process of foreign languages. Its role as a self-assessment didactic tool and as a reflective tool. To achieve this, we will start with a theoretical framework, where we will define and show the usefulness of this tool, both for learners and for teachers. In addition, we will tackle subjects related to the use of this tool such as self-assessment, the competency-based approach and reflective practice. We will also do in a practical setting an archive analysis of four scientific articles showing previous experiences on our subject in other countries.

In full development in North America, the portfolio remains discreetly used in Algeria, where its conceptual framework is still poorly defined or even unknown, a motivation led us to this choice for the purpose of informing a public, and promoting this didactic / educational tool.

Key word :

Digital portfolio, teaching / learning approach, self-assessment, skills-based approach, reflective practice, didactics, pedagogy.

Table des matières

Résumé	i
Table des matières	ii
Remerciements	iv
Introduction	6
Chapitre 1 : Considérations théorique	
1. Le portfolio	9
1.1. Portfolio définitions	10
1.2. Les formats d'un portfolio d'apprenant	13
1.3. Contenu et structure de portfolio	14
1.4. Les types de portfolio de l'apprenant	15
1.5. Les acteurs	17
1.6. Le portfolio Européen des langues	20
1.7. Objectifs et finalités visés par l'utilisation d'un portfolio d'apprenant.....	21
Chapitre 2 :	
2. Evaluation et autoévaluation	24
2.1. Définitions	24
2.2. Les types d'évaluations	25
2.3. Les phases d'évaluation	30
2.4. L'autoévaluation à l'aide de E-portfolio	33
3. La compétence	34
3.1. Définitions	34
3.2. Approche par compétence dans le monde de l'éducation	35
3.3. L'approche par compétence développe l'idée que l'élève apprend m.....	36
4. La réflexivité	37
4.1. La réflexivité comme compétence	37
4.2. La pratique réflexive	37
Chapitre 3 : Considérations pratique	
5. Cadre méthodologique et analytique. Analyse d'archives	42
5.1. Présentation de corpus	42
5.2. Suggestion des résultats	43
5.3. Le choix d'analyse d'archives	43
5.4. Difficultés rencontrées	44
6. Analyse et discussions	45
6.1. Analyse article 1	45
6.2. Les résultats	46
6.3. Discussions	47
6.4. Analyse article 2	48
6.5. Les résultats	49
6.6. Discussions	49
6.7. Analyse article 3	50

6.8. Les résultats	51
6.9. Discussions	53
6.10. Analyse article 4	53
6.11. Les résultats	54
6.12. Discussions	56
7. Synthèse de l'analyse et discussions des résultats	57
Conclusion de chapitre 3	57
Conclusion	60
Bibliographie	63
Annexes	72

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'aide de plus d'une personne à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Je voudrais d'abord remercier Mr. Habib EL MESTARI, professeur au centre universitaire de Naama, qui, en tant que directeur de recherche m'a guidé dans la recherche et la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier mes amis et condisciples avec qui j'ai discuté des idées. Un grand merci notamment à Mohammed El Amine KHELOUFI pour son assistance.

Je souhaite de plus remercier ma famille et spécialement ma mère, pour le support moral qui a été tout aussi nécessaire à la réalisation de ce mémoire que tout support intellectuel.

INTRODUCTION
GENERALE

INTRODUCTION

Introduction générale:

Les méthodes d'enseignement/apprentissage ont connu un changement et un développement dans une large mesure partant d'un enseignement apprentissage de masse et passif à un apprentissage actif (individuel) centré sur l'apprenant. Ce dernier a passé dans un premier lieu par l'approche par compétence, puis l'approche actionnelle où nous avons commencé à donner à l'apprenant une certaine autonomie et liberté de construction progressive de son savoir en basant sur ses prérequis. Les outils didactiques/autodidactiques utilisés dans ces méthodes d'apprentissage s'articulent généralement autour de la grille d'évaluation, Europass, portfolio, etc.

Le portfolio, comme étant un document qui regroupe les acquis d'une formation adressée à un public donné et les objectifs à atteindre par ces acquis afin d'installer chez ce public (apprenant, professionnel, etc.) une certaine compétences: réflexivité, habileté cognitive, autonomie de construction progressive de savoir, esprit critique en le rendant aussi plus engagé, plus chercheur, plus autonome, etc.

Notre travail de recherche s'inscrit dans une perspective didactique portant sur quelques pratiques de classe de FLE traitant la réflexivité et l'autoévaluation chez les apprenants d'une part, et d'une autre part, l'engagement effectif des apprenants dans leur démarche d'apprentissage par le biais du portfolio numérique (E-portfolio) en tant qu'outil didactique.

Pour cela, nous posons notre problématique ainsi :
Dans quelle mesure, le portfolio numérique peut-il favoriser aux apprenants de FLE un meilleur engagement dans leur démarche d'apprentissage ?

Notre objectif primordial de ce travail de recherche est de décrire, comprendre la réflexivité et l'autoévaluation qui pourraient être assurées par le portfolio numérique. Et enfin de suggérer les résultats que nous aurions obtenus. Afin de répondre à notre problématique nous avançons que :
Le e-Portfolio, grâce à sa construction progressive, assurerait une meilleure

INTRODUCTION

réflexivité chez l'apprenant et lui fournir la capacité à s'auto-évaluer tout au long du processus d'apprentissage.

Notre travail de recherche s'articule autour de deux parties, la première partie est divisée en deux chapitres, dans le premier chapitre nous allons définir le portfolio et ses types selon plusieurs domaines ainsi ses acteurs. Puis dans le deuxième chapitre nous prendrons une certaine considérations théoriques évaluation, autoévaluations, réflexivité, etc. Enfin dans la deuxième partie, il y aura lieu d'une analyse d'archives où nous allons aborder par analyse et discussions quatre articles entre promotion et limites du portfolio en ce qui concerne son usage et son utilité en tant qu'outil didactique.

CHAPITRE I :
CADRE THEORIQUE :
LE PORTFOLIO

CHAPITRE I :

Considérations théorique

Introduction partielle :

Le portfolio de l'apprenant est défini comme étant une collection de travaux d'un apprenant rendant compte de ses compétences et gardant la trace de ses réalisations. Aussi un outil efficace de soutien de l'apprentissage en profondeur et de la pratique réflexive où l'apprenant devient un acteur de sa formation. Son utilisation, largement répandue au Canada et USA de l'école primaire jusqu'à l'Université, est relativement faible en Europe. Nous nous proposons de définir ce concept en nous appuyant sur les travaux existants(...)¹

Le concept de portfolio est historiquement associé aux disciplines artistiques, telles que la photographie, les arts plastiques ou encore l'architecture. Dans ces domaines, il est un recueil de réalisations de l'artiste, présentant un échantillon de son travail ainsi que ses meilleures réalisations (Klenowski 2002)². Il est destiné à être présenté à divers interlocuteurs, tels que les maisons d'éditions, les clients ou encore le public. Le concept de portfolio artistique a été adapté au monde de l'éducation, tout d'abord en Amérique du Nord, principalement au primaire et au secondaire, puis il s'est peu à peu répandu, son utilisation restant néanmoins plus faible en Europe.

Ce premier chapitre va s'intéresser au concept de portfolio en éducation, en essayant de le définir et de préciser toutes ses facettes, en appuyant sur les anciennes publications sur le sujet, mais aussi sur les différents usages que nous avons pu répertorier. Nous intéresserons surtout au portfolio de l'apprenant. Pour ce genre de portfolio, En premier lieu ; on va voir comment il est défini, puis nous montrerons les formats, contenus et structures possibles de

¹ Carole E-B un travail réalisé dans le cadre d'une thèse en informatique de l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 en co-encadrement scientifique entre le laboratoire CLIPS-IMAG Grenoble1 et le laboratoire LIRIS Lyon1.

² V. Klenowski, « Developing portfolios for learning and assessment : processes and principles », RoutledgeFalmer, Londres, 2002

portfolio ainsi que les objectifs visés par l'utilisation. Nous définirons ensuite les différents types de portfolio existants avant de nous intéresser aux acteurs intervenant dans le portfolio de l'apprenant. Enfin, nous présenterons le portfolio européen des langues créé par le CECR et définir l'évaluation et l'autoévaluation liée au portfolio de l'apprenant (portfolio d'évaluation - portfolio d'apprentissage).

1. LE PORTFOLIO:

1. 1. Définitions:

Du point de vue étymologique

« Le terme portfolio vient de l'anglais et il désignait à l'origine un carton double, pliant, servant à renfermer des papiers. Il avait lui-même été emprunté à l'italien portafogli. Cet emprunt, admis en photographie, en arts et, plus récemment, en éducation, ne doit pas être étendu à tous les domaines. Selon le contexte, on peut utiliser les termes dossier de candidature, dossier professionnel, portefeuille, porte-documents ou carton à dessin, par exemple »³

Dans le domaine de l'éducation,

Le Dictionnaire *Legendre* le définit comme étant un « *document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif* »⁴.

Avec le développement des technologies de l'information et de la communication, cette définition a évolué pour laisser place à celle du portfolio numérique ou ePortfolio. Dans une étude publiée en 2005, De Rosario définit le ePortfolio comme suit :

« Le ePortfolio d'apprentissage tout au long de la vie est un outil unique, qui s'appuie sur une base de données personnelles, un espace collectif

³ Site Eduscol, Url.

<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/portfolionumerique/notion-de-portfolio/etymologie-et-definitions> ,

⁴ Le Dictionnaire Legendre 1993

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

de publication sélective, une méthode unique d'analyse des situations professionnelles, une méthode générique d'apprentissage, et une technologie interopérable. Il est multiculturel, transnational, et utilisable tout au long de la vie »⁵

Définition du portfolio d'après les praticiens :

Un groupe de travail de la commission scolaire des Premières-Seigneuries au Québec définit le portfolio comme étant « un outil d'évaluation des apprentissages qui permet de recueillir et de conserver des échantillons des réalisations de l'élève. Il s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative continue et est réalisé en collaboration avec l'élève. Le portfolio documente sur son cheminement dans les différentes facettes de son développement » (CS-PS)⁶. Selon (CS-S)⁷, un portfolio est comparable à un journal de bord de l'apprenant. C'est « un dossier évolutif qui rassemble les travaux des élèves, des appréciations de l'enseignant, des remarques sur le travail de l'apprenant, des jugements personnels, des conseils et des autoévaluations de ses méthodes de travail ». Selon (L'école branchée)⁸, le portfolio « consiste en une collection de productions permettant de suivre la progression de l'élève tant dans ses forces que sur les points qu'il doit améliorer ».

Définition du portfolio d'après les institutions :

Selon la Northwest Evaluation Association, citée par (Barrett 2001), le portfolio est considéré comme une collection de travaux d'un étudiant présentant ses efforts, ses progrès et ses réalisations, dans un ou plusieurs domaines. Cette définition est d'ailleurs reprise pour définir le concept de portfolio dans un document de l'Unesco (UNESCO 2002). (Baron & Bruillard

⁵ Gauthier, Ph.-D. (2008), *Usage du e-portfolio : de l'auto socialisation à l'identité professionnelle numérique*. Université catholique de l'Ouest.

⁶ Commission scolaire des Premières-Seigneuries (Québec)

⁷ Commission scolaire des Samares (Québec).

⁸ N. Chantal, « Le portfolio électronique : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », L'école branchée, fascicule 4

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

2003) donnent une autre définition du concept fournie également par la NW Evaluation Association :

« une collection finalisée et raisonnée de documents témoignant de la qualité et de la progression du travail d'un étudiant au travers certaines de ses réalisations ». Cette définition ajoute la notion de sélection des documents présents dans le portfolio, ce qui est repris dans la définition donnée dans un rapport de la Direction des ressources didactiques du Ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q 2002), où le groupe de travail définit le portfolio comme étant « une collection de travaux d'un élève qui fait foi de sa compétence en gardant des traces pertinentes de ses réalisations ». On peut en outre lire plus bas que « le portfolio rend compte du cheminement personnel de l'élève ».

Définition du portfolio d'après la littérature :

Certains auteurs définissent le portfolio comme une collection de travaux d'un apprenant sélectionnés dans le but de montrer ses progrès et ses réalisations, dans une ou plusieurs disciplines (Jalbert 1997) (Stiggins 1994). D'autres ajoutent à cette définition la dimension dynamique du portfolio comme (Derycke 2000), en insistant sur le fait que le portfolio montre le cheminement de l'élève en ne présentant pas une seule réalisation de l'élève à un instant donné, mais un ensemble de réalisations à différents stades de l'apprentissage. Ce dernier cite également les travaux de (Simon & Forgette-Giroux, 1993), qui définissent le portfolio (ou dossier d'apprentissage) en ajoutant la part de l'implication et de réflexion de l'élève : « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation ». C'est cette part de réflexion de l'élève sur ses réalisations et son évolution globale qui est la plus importante dans le portfolio selon (Barett 2001). Selon le même auteur, traduit par (Baron & Bruillard 2003), le portfolio serait : « une présentation d'exemples du travail de l'étudiant ou de l'enseignant (les

artefacts) et des réflexions sur ce travail transformant des artefacts en "preuves" de réussite. »⁹

1. 2. Les formats d'un portfolio d'apprenant:

Le portfolio (M.E.Q 2002) peut-être un cartable, un classeur, une chemise, une boîte, un CD-ROM, une disquette, un ensemble de fichiers sur le réseau, etc. Il peut-être sur un support unique ou sur un support hybride.

Le portfolio papier:

En ce qui concerne le format des documents du portfolio papier, ils peuvent être de différents types. Il peut s'agir de documents papier (des textes de l'élève), de photos (une réalisation artistique), ou encore de cassettes audio ou vidéo (un enregistrement vidéo d'un exposé fait en classe par l'élève).

Le portfolio électronique:

Le portfolio électronique (ePortfolio), apparu au début des années 1990 (Barrett 2001), présente, certains avantages par rapport au portfolio papier. Selon [Baron & Bruillard 2003], il est plus facilement révisable et modifiable que son homologue papier. De plus, il peut être mis en ligne, totalement ou en partie et être ainsi rendu public, ce qui lui confère une plus grande portabilité, une meilleure diffusion. Il peut également permettre à l'institution d'avoir des informations sur le déroulement et les résultats d'une formation.

Il peut aussi permettre à l'apprenant de créer très facilement des liens entre plusieurs matières sur un même projet ou avec des documents extérieurs au portfolio¹⁰. En ce qui concerne le format des contenus d'un portfolio électronique, on peut y inclure du son, des photos, des séquences vidéos, des graphiques, des textes numériques, ou encore des programmes informatiques (Baron & Bruillard 2003). On peut enregistrer des voix à l'aide d'un micro pour saisir une lecture ou une chanson inventée, ou encore filmer une

⁹ H.C. Barrett, « Electronic Portfolios », Educational Technology : An Encyclopedia, eds. ABC-CLIO, 2001.

¹⁰ Barrett, « Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio Development ; The electronic Portfolio Development Process », A chapter in a book on Electronic Portfolios to be published by the American Association for Higher Education (AAHE), Fall, 2000.

intervention en classe, ou l'exposé d'un élève (InfoBourg).

Le portfolio électronique peut être stocké sur des disquettes, CD-ROM, ZIP, sur un serveur (tel que celui de l'école) ou encore sur un site hébergeur. (Barrett 2000b) conseille de voir le développement d'un portfolio électronique par l'apprenant comme une série d'étapes, avec chacune ces propres buts et activités, intégrant progressivement la technologie afin de réduire la complexité de la tâche. Selon l'auteur, la création d'un portfolio électronique demande d'associer les étapes du développement d'un portfolio avec celles du processus de développement d'un outil multimédia. Il peut-être nécessaire de mettre en place un environnement informatique permettant de gérer les portfolios électroniques des apprenants.

1. 3. Contenu et structure d'un portfolio :

Quel que soit le format du portfolio choisi, papier, électronique ou hybride (une part papier et une part électronique), nous retrouvons les mêmes spécifications de contenu et de structure.

- Contenu :

Le contenu d'un portfolio d'apprenant est très diversifié, réalisations de l'apprenant dressant un profil des compétences atteintes, évaluations formatives ou évaluatives élaborées par l'enseignant, autoévaluations, commentaires des pairs ou des parents (InfoBourg)¹¹. De plus, selon les recommandations de la Northwest Evaluation Association, le portfolio doit contenir le degré de participation de l'étudiant dans la sélection des contenus, les critères de sélection, les critères d'évaluation du portfolio et les réflexions de l'étudiant sur son travail.

- Structure :

¹¹ InfoBourg, Site web spécialisé. Québec, Canada

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

Le portfolio ne doit pas être un fourre-tout sans structuration ni organisation des documents (InfoBourg) (A.S.H.)¹² (L'école branchée). Sur de nombreux sites, on lit qu'il doit contenir une table des matières afin de savoir quels types de document sont présentés ou encore la justification de la présence d'un document dans le portfolio. De même, il est préconisé que le lecteur puisse repérer aisément un commentaire qu'il soit de l'apprenant ou d'un autre acteur, ainsi que les dates de réalisation des documents « afin de pouvoir les associer à des étapes d'apprentissage » (InfoBourg) (L'école branchée). Il est enfin conseillé de mettre en évidence les points à améliorer et les réalisations dont l'élève est le plus fier.

1. 4. Les types de portfolio de l'apprenant :

Il existe principalement trois types de portfolios, qui, dans les usages, ne sont pas toujours aussi différenciés que dans la théorie. On distingue le portfolio d'apprentissage, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation.

- Le portfolio d'apprentissage :

Est une collection de travaux de toutes sortes, achevés ou non, accompagnés de réflexions de l'élève sur ses réalisations (M.E.Q 2002). Ces travaux sont choisis pour certains par l'apprenant seul relativement à une compétence donnée, d'autres sont choisis conjointement avec l'enseignant. Selon (Jalbert 1997), ce portfolio permet de poursuivre différents objectifs, tels que mettre l'accent sur les progrès de l'élève ou encore servir à des fins de diagnostic. Dans le premier cas, on choisit des travaux montrant les progrès de l'élève sur une période donnée, ce qui permet de motiver l'élève et d'illustrer ses progrès à destination majoritairement des parents. Dans le second cas, on

¹² Alphabet Superhighway, U.S. Department of Education and University of Delaware, Développé par une équipe du laboratoire Educational Technology Laboratory de l'Université de Delaware,

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

choisit des travaux illustrant ses forces et faiblesses ou encore des notes sur ses méthodes de travail et ses préférences (Jalbert 1997).

Dans un portfolio d'apprentissage, l'élève doit commenter les moyens mis en œuvre pour réaliser ses travaux (M.E.Q 2002). Il peut déposer ses documents les plus significatifs, ajouter des travaux ou des remarques à la collection ou réorganiser le contenu. Toutes ces opérations permettent à l'élève d'interagir à ce sujet avec l'enseignant, mais aussi avec d'autres élèves (M.E.Q 2002). La réorganisation du contenu permet de plus à l'élève de prendre conscience des apprentissages réalisés (M.E.Q 2002).

- Le portfolio de présentation :

Présente les meilleures productions de l'élève ou celles qu'il préfère (M.E.Q 2002). Ces productions sont choisies majoritairement par l'élève qui doit justifier ses choix en annotant les documents. Ce type de portfolio est celui qui s'apparente le plus au portfolio des artistes (Jalbert 1997).

Il est destiné à être présenté à d'autres : pairs, enseignants, amis, mais aussi parents, voire à un plus large public lors d'une exposition (M.E.Q 2002). Il sert à l'élève à exposer et à présenter ses réalisations. À travers ce portfolio, le lecteur découvre l'apprenant dans sa globalité. Par ce portfolio, l'élève fait une synthèse de ce qu'il pense à un moment donné de ses productions, de son cheminement ou de ses apprentissages (M.E.Q 2002). Ce portfolio permet à l'élève, et à l'enseignant, d'identifier ses traits de personnalité, ses motivations les plus profondes.

En réalisant ce type de portfolio, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail et à lui assurer une meilleure régularité. Il s'inscrit dans une démarche de connaissance de soi. L'enseignant cherche à travers ce portfolio à « responsabiliser l'élève afin qu'il ait prise sur ses apprentissages » (Jalbert 1997). Il permet d'avoir un effet positif sur la motivation de l'élève qui éprouve de la fierté pour ce qu'il fait (Jalbert 1997). Ce portfolio peut-être conservé d'une année à l'autre. Le futur enseignant, voire le futur employeur, peut être intéressé par consulter ce portfolio (M.E.Q 2002).

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

- Le portfolio d'évaluation :

permet d'évaluer le niveau de développement des compétences de l'apprenant, tout au long ou à la fin d'un cycle scolaire, en fonction des compétences attendues (M.E.Q 2002). Ce portfolio permet à l'apprenant de prendre conscience du niveau de développement de ses compétences.

Il est constitué par certaines productions de l'élève, des observations diverses et peut contenir des autoévaluations (M.E.Q 2002). Ces travaux sont majoritairement choisis par l'enseignant qui sélectionne des échantillons des réalisations de l'élève qui lui semblent suffisamment représentatifs pour lui permettre de porter un jugement sur le niveau de compétence atteint. Le degré d'implication de l'élève y est donc moins important que dans les deux autres types de portfolio. Toutefois, l'enseignant peut permettre à l'apprenant de déposer des productions qu'il juge appropriées pour cette évaluation.

Il est en outre précisé dans (M.E.Q. 2002) qu'il est important que l'élève connaisse les critères d'évaluation qui sont utilisés. L'utilisation de ce portfolio s'inscrit dans une démarche d'évaluation continue et d'évaluation sommative et peut mener à la certification ou à l'obtention d'un diplôme.

Dans (Jalbert 1997), il a mentionné un type de portfolio « bilan des apprentissage » qui diffère quelque peu du portfolio d'évaluation présenté ci-dessus.

Selon l'auteur, le contenu du portfolio ainsi que le système de notation des élèves sont choisis par des « agents externes », c'est-à-dire par un tiers qui n'est pas l'enseignant. L'auteur donne en exemple l'état du Vermont où ce portfolio est expérimenté, les objectifs de ces expérimentations sont d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, ainsi que « de promouvoir une pratique évaluative de grande valeur ».

1. 5. Les acteurs :

Différents acteurs interviennent autour du portfolio de l'apprenant, chacun avec des rôles et des niveaux d'implication différents. Il y a trois types d'acteurs impliqués dans le portfolio : l'apprenant, l'enseignant et les parents.

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

Certains auteurs dit que les portfolios sont aussi utilisés par les institutions afin d'évaluer un cursus ou le niveau global des élèves, cela semble rester néanmoins une utilisation en marge par rapport à des utilisations principales.

Nous ne présentons donc ici que les trois acteurs principaux.

- L'apprenant :

Comme on l'a vu, le concept de portfolio laisse une grande place à l'apprenant, ce qui s'inscrit dans une vision de l'éducation qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif où l'élève est le principal acteur.

L'apprenant doit s'exprimer sur ses intentions (M.E.Q 2002), sur les choix du contenu du portfolio, il doit également commenter ses réussites, ainsi que son avancement par rapport aux objectifs. Il doit par ailleurs s'exprimer sur les gestes et actions de sa vie scolaire.

L'utilisation du portfolio nécessite une certaine introspection, une réflexion, une créativité, une authenticité et une qualité d'intégration de l'information de la part de l'apprenant.

Selon (Derycke, 2000) le portfolio doit être le résultat du travail évaluatif mené en coopération avec l'apprenant et non pas une simple illustration des compétences. « Un document présentant un état fidèle des acquisitions de l'enfant, des compétences en cours et des supports utilisés, voire préférés, resterait inefficace si cet enfant n'était pas associé à sa tenue afin qu'il puisse en retour le commenter pour autrui. »¹³

- L'enseignant ou formateur :

Dans la très grande majorité des cas d'utilisation d'un portfolio en éducation, l'enseignant ou formateur en est à l'initiative. Selon (M.E.Q 2002), le concept de Portfolio s'inscrit dans le processus qui vise à passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage : on n'oblige plus l'apprenant à apprendre, l'enseignant doit le motiver, l'intéresser à l'objectif

¹³ M. Derycke, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », Revue Française de Pédagogie, n°132, pp.5-10, juillet-août-septembre 2000.

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

d'apprentissage. Dans le portfolio, l'enseignant a alors fonction d'orienter et de soutenir l'apprentissage, il devient guide, facilitateur, médiateur entre l'apprenant et le savoir (M.E.Q 2002) (M.E.Q 2001). Pour (CS-PS), l'enseignant doit discuter avec l'apprenant autour de son portfolio ou son ePortfolio, « l'amener à parler de lui, de ses attentes, de ses intérêts, ainsi que de ses progrès, de façon à pouvoir le soutenir et l'aider ». Cela nécessite une grande collaboration entre l'enseignant et l'apprenant.

- Les parents :

Les parents sont aussi invités à participer en parlant du portfolio et ePortfolio avec leur enfant ou l'enseignant, en consultant le portfolio ou en le commentant.

Ainsi, on peut lire dans (M.E.Q 2002) que les réflexions et commentaires des parents dans le portfolio de leur enfant apportent un éclairage extérieur qui est utile à l'enfant et à l'enseignant.

De plus, sur les sites de praticiens, on trouve de nombreux exemples de documents pour guider la discussion autour du portfolio entre les parents et les enseignants ou entre les élèves et les parents. Par exemple, sur le site de la commission scolaire St Hyacinthe (CS-SH), on trouve une fiche suggérant des questions que les parents peuvent poser à leur enfant pendant la présentation de son portfolio à la maison.

Ces questions concernent la présentation même du portfolio, ce que l'enfant a appris sur lui, ses projets ou encore l'aide qu'il souhaiterait que ses parents lui apporte. Le portfolio apporte ainsi un éclairage différent aux parents en leur présentant leur enfant face à son apprentissage, à ses progrès et à ses difficultés.

Les discussions entre parents et enseignants sont aussi fortement encouragées (C.S. Premières Seigneuries), d'une part pour aider les parents à bien comprendre le fonctionnement du portfolio et les aider dans la manière

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

d'interagir avec leur enfant et d'autre part pour échanger sur l'évolution de l'enfant et les buts poursuivis.

1. 6. Le Portfolio Européen des Langues (portfolio d'apprenant au supérieur) :

Le Portfolio européen des langues (PEL) a été créé avec le soutien du conseil de l'Europe. Il a pour but de « faciliter l'enregistrement, la planification et la validation de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, dans et hors contexte éducatif ».

Le PEL souhaite permettre la comparaison du niveau de compétences d'apprenants venant de formations différentes, voire de pays différents. « Chaque version du PEL doit être étroitement liée aux six niveaux de compétence du "Cadre européen commun de référence".

Ceux-ci sont valables partout en Europe et assurent une comparaison aisée de l'évaluation des compétences linguistiques à un niveau transnational. « C'est pourquoi le PEL se concentre « sur le contenu des cours, l'ensemble des objectifs et les méthodes d'enseignement employées ».

À travers cet objectif de documentation de compétences de l'apprentissage, le PEL souhaite permettre à une université, une formation, un employeur, de connaître l'état de toutes les connaissances linguistiques et expériences interculturelles d'un apprenant. Le PEL est organisé en trois parties qui reprennent, en les adaptant, les trois types de portfolio définis précédemment (portfolio d'apprentissage, de présentation et d'évaluation). La première partie doit permettre de représenter les qualifications linguistiques de la même manière quelque soit le pays à l'échelle européenne.

Nous rapprochons cette partie du portfolio d'évaluation. La seconde partie doit regrouper les connaissances de la personne ainsi que ses expériences linguistiques et culturelles.

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

Enfin, la troisième partie présente un dossier contenant entre autres les travaux personnels de la personne. Ces deux dernières parties sont complémentaires et recoupent les portfolios d'apprentissage et de présentation, en ce sens qu'elles regroupent a priori la plupart des travaux de l'apprenant et qu'elles sont appropriées pour être présentées à un employeur potentiel ou lors d'une formation ultérieure(...)¹⁴

1. 7. Objectifs et finalités visés par l'utilisation d'un portfolio d'apprenant :

Le portfolio se veut un témoin et un instrument de développement des compétences de l'apprenant (M.E.Q 2002), un outil de structuration de la pensée de l'apprenant. Plus précisément, les objectifs visés par l'utilisation d'un portfolio sont multiples. Tout d'abord développer les capacités métacognitives des apprenants (CSPS)¹⁵ en demandant à l'apprenant de s'autoévaluer, d'observer ses progrès en réfléchissant à ses productions, *en les évaluant et en prenant conscience de ses forces et de ses faiblesses*¹⁶, et de commenter ses stratégies

. Un autre objectif est d'augmenter la motivation des apprenants en leur demandant de s'impliquer dans leur formation en devant gérer en quelque sorte les preuves de leur apprentissage, en choisissant, parmi leurs réalisations, les plus réussies à leurs yeux et en les présentant le cas échéant à d'autres personnes (M.E.Q 2002).

Le portfolio est également utilisé pour l'évaluation des apprenants. Tout d'abord, il donne lieu à une évaluation sommative des réalisations de l'apprenant, où l'on n'évalue pas un travail à un instant donné, mais un ensemble de travaux réalisés tout au long de la phase d'apprentissage. La

¹⁴ Article sur site web sprachenportfolio.ch

¹⁵ Commission scolaire des Premières-Seigneuries (Québec),

¹⁶ P. Jalbert, « Le portfolio scolaire : une autre façon d'évaluer les apprentissages », Vie pédagogique, n° 103, p.31-33, avril-mai 1997.

CHAPITRE I : LE PORTFOLIO

fonction principale de l'évaluation est, selon (M.E.Q 2002) d'aider l'élève dans son cheminement et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques. Le portfolio peut-être également utilisé pour comparer les compétences des apprenants indépendamment de tout système de formation (InfoBourg) comme pour évaluer le niveau des étudiants étrangers candidatant à une formation (PEL).

Enfin, l'utilisation d'un portfolio permet à l'apprenant et à l'enseignant de développer des critères communs de ce que peut-être un bon travail, ainsi que des critères communs pour l'évaluation des travaux de l'apprenant (A.S.H.). Selon (Barrett 2000a), en ce qui concerne le portfolio électronique, chaque étape de sa création est un support à l'apprentissage.

En effet, lors de l'étape de collection, l'apprenant apprend à reconnaître les productions réussies afin de les conserver. Lors de l'étape de sélection, l'étudiant évalue les artefacts qu'il a sauvegardé et identifie les critères qui démontrent la réussite d'une réalisation. Pendant la phase d'analyse critique, il doit évaluer sa progression tout au long de son apprentissage et identifier ses réussites et ses lacunes.

Puis, pendant la phase de définition des objectifs d'apprentissage, l'étudiant discute avec l'enseignant de sa progression et ils définissent ensemble des objectifs d'apprentissage pour le futur. Enfin, pendant la phase de présentation, l'apprenant partage son portfolio avec ses pairs. Cette étape doit aboutir, d'après l'auteur, sur des encouragements afin de permettre plus encore l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

Enfin, on trouve chez certains auteurs l'idée que le portfolio peut-être utilisé à d'autres fins que l'apprentissage, tel que la recherche d'un emploi.

CHAPITRE II:
EVALUATION, COMPETENCE,
REFLEXIVITE

CHAPITRE II:

Considérations théorique

2. EVALUATION ET AUTOEVALUATION :

2. 1. Définition de l'évaluation :

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est à dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de », déterminer l'importance de quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou à un produit.

Le mot «évaluer» est apparu au XIV^{ème} siècle dans le petit Robert, il tirait son origine « d'avaluer » (1283), de l'ancien français valué, valeur, prix. En 1366, il s'agit « d'ésvaluer » qui veut dire « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». Évaluer venait du latin « Valère » qui signifie : être fort, valoir. « Évaluer, veut dire : Porter un jugement sur la valeur, déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. Évaluer un volume, le débit d'une rivière.

D'après ces définitions, on ajoute les notions de calcul, de chiffre et de prix qui renvoient à un jugement objectif fondé sur des critères externes, alors que les notions d'estimation et d'appréciation renvoient à un jugement subjectif fondé sur les critères internes.

La même ambiguïté du terme se trouve dans la définition du trésor de la langue française, 2004 : Évaluer veut dire : « déterminer, délimiter, fixer avec précision » et conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore véritable »¹⁷

Le terme « évaluer » se définit aussi par son objet dans le domaine enseignement/apprentissage : performance individuelle, collective ou institutionnelle.

L'enseignant évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible.

¹⁷ Trésor de la langue française, France, 2004.

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

L'évaluation est une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite, elle est un processus continu qui nous permettra de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques.

Selon l'étymologie du terme, évaluer c'est : estimer, apprécier ou juger la valeur. L'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage, elle le conditionne. L'enseignant doit savoir où est ce qu'il veut amener ses apprenants, et doit utiliser les moyens nécessaires pour les entraîner. Elle est à la fois une représentation sociale et un objet de savoir. En effet, l'apprenant n'est pas le seul destinataire dans la situation d'évaluation. Ses résultats s'adressent aussi bien à l'institution qu'aux parents.

Elle se caractérise par une action ponctuelle, administrative représentée par des résultats qualitatifs agrémentés d'interprétations divers entre le travail de l'évalué. Elle est une pratique omniprésente dans un parcours d'apprentissage, elle doit se faire de manière continue. Elle constitue également un processus interprétatif, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats de l'enseignement-apprentissage. La situation d'évaluation est donc une situation de communication.

La démarche traditionnelle de l'évaluation la définit comme étant une tâche de l'enseignant dont la fonction est de communiquer aux apprenants les résultats constatés à la fin d'une séquence d'apprentissage. Ce modèle vise la répétition des connaissances transmises.

L'enseignant évalue le savoir appris, l'élève est placé dans un rôle réceptif passif. C'est une évaluation sanction qui repose uniquement sur la notation et qui ne prend pas en compte les différences individuelles. Mais actuellement dans une approche fondée sur l'interaction en classe, les apprenants jouent un rôle actif, ils sont sollicités sur le mode de la régulation.

2. 2. Les types d'évaluation :

Au début d'apprentissage, c'est une évaluation diagnostique qui vise à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier ou d'orienter

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté. Pendant l'apprentissage, c'est une évaluation formative permettant de détecter les difficultés de l'élève en vue d'y remédier.

En fin d'apprentissage, c'est une évaluation sommative pour déterminer si l'élève a les acquis nécessaires pour passer à un niveau supérieur.

L'évaluation diagnostique :

Elle servira de point de départ à l'organisation de l'enseignement-apprentissage de la langue. C. Tagliante, définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui « (...) est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. »¹⁸ Elle permet d'identifier certaines caractéristiques et acquis de l'élève afin de sélectionner les objectifs à enseigner les mieux adaptés à son niveau et à son besoin, elle permet d'identifier le niveau réel de l'élève, en somme pour concevoir l'organisation de l'apprentissage et d'établir un diagnostic (lacunes et difficultés).

« L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. »¹⁹

L'évaluation diagnostique a lieu au début de l'apprentissage scolaire, elle intervient avant le cursus.

L'évaluation formative :

¹⁸ C.TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.15

¹⁹ G.MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.26

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

Cette notion a été proposée par Scriven²⁰ (1967), son objectif est d'obtenir de l'information. Elle intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. L'objectif de l'évaluation formative est d'obtenir une double rétroaction : Sur l'élève, pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre et sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. Pour aider l'élève et le stimuler.

L'évaluation formative garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante. Elle prend en compte le travail fourni, le progrès, ce qui va, ce qui ne va pas. Elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur nécessitant pour ce dernier des ajustements et une modification des attitudes d'évaluation ; elle a donc pour but de former l'apprenant, elle constitue alors une véritable adaptation pédagogique dont le but est de gérer et d'améliorer l'apprentissage.

Elle s'intéresse à la régulation, elle est alors appelée évaluation-régulation. Elle accompagne l'apprenant, le guide tout au long de son parcours d'apprentissage, régule son apprentissage et le renforce et apporte des remédiations.

Elle permet donc, de vérifier non seulement si l'apprenant est passé de l'état A à l'état B mais de vérifier comment s'est effectué ce passage.

Pour R, Touzignant²¹, l'évaluation formative est orientée vers l'aide pédagogique immédiate ; c'est une succession d'interventions périodiques qui renseignent les élèves sur les progrès réalisés, soutiennent leurs efforts dans la poursuite de leurs objectifs et vérifient l'efficacité des méthodes d'enseignement.

²⁰ M.SCRIVEN . « The methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation », (A.E.R.A.Monographseries on curriculum evaluation n° 01), Chicago: Roland MCNDHY, 1967.

²¹ R. TOUZGINAT « Le principe de la mesure et de l'évaluation des apprentissages », Boncherville Québec, Gaetan Morin, 1990, p.237

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

L'évaluation normative :

Sa fonction est de vérifier ce qu'un élève est capable de faire, puis qu'elle utilise des produits visibles d'une compétence invisible. Les objets de cette évaluation sont des produits visibles réalisés par l'élève, c'est-à-dire les diverses traductions de compétence réalisées par chaque élève.

Elle a aussi une fonction prédictive ou pronostique lorsqu'elle s'exerce avant les leçons consacrées à une compétence. Elle permet de vérifier ce qu'un élève sait déjà faire afin de sélectionner les élèves qui peuvent être admis à suivre la série prévue de leçons, et ceux qui doivent être orientés vers une autre série de leçons. Cette fonction prédictive est utile dans les cas de concours d'entrée dans une école ou dans une profession, elle permet de sélectionner les individus « les plus aptes des moins aptes ou des non-aptés ».

Elle aide l'enseignant à évaluer son itinéraire pédagogique et de vérifier ce que chaque élève a appris. Les objets de l'évaluation normative sont les produits, tests ou contrôles fabriqués par les enseignants ou l'institution et réalisés par les élèves, obtenus en croisant ces obtenus et ces compétences.

« Ce ne sont pas les comportements que l'on évalue, mais les produits de ces comportements. Ce ne sont pas des compétences que l'on évalue, mais des résultats, des traces visibles de ces compétences. »²²

L'évaluation sommative :

Elle intervient à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre et à la fin de l'année, elle porte sur les résultats, elle est cumulative, elle a pour but d'établir un bilan et se traduit généralement par une note. C'est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats. Elle a de même une fonction sélective puisqu'elle permet d'attribuer des diplômes, elle est alors certificative.

Son but est de classer, de certifier et d'évaluer un progrès pour vérifier l'efficacité du cours. Elle est caractérisée par le jugement porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves.

²² G. MEYER « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? » Paris, Hachette, 2007, p.52

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

Elle permet de prendre les décisions relatives à l'obtention d'un diplôme ou au passage dans la classe supérieure.

L'évaluation critériée :

Elle est centrée sur l'élève et sur le degré de réalisation de ses apprentissages. Elle permet de suivre le développement des apprentissages de chacun des élèves. Elle a des effets bénéfiques au plan de la communication, elle permet à l'apprenant de savoir sur quoi il sera évalué.

Elle consiste à vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissages visés et ce, sans égard pour les autres élèves, autrement dit, elle ne compare pas l'élève aux autres mais elle déterminera en référence à des critères s'il a maîtrisé l'objectif déterminé pour pouvoir passer à d'autres apprentissages.

À partir des critères de performance, l'évaluateur examine l'écart de performance de l'élève par rapport aux objectifs visés pour vérifier s'il maîtrise ou non ces objectifs.

L'évaluation critériée permet de renseigner l'élève et les parents sur ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas par rapport à des objectifs d'apprentissage bien précis.

L'évaluation formatrice « l'auto-évaluation »:

Le processus d'auto-évaluation est décrit comme un ensemble d'opérations liées à la démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ordonnées dans le temps et organisées de façon à amener l'élève à devenir de plus en plus autonome dans ses apprentissages.

« Le processus d'auto-évaluation comporte quatre phases principales : une phase de planification, une phase de réalisation, une phase de communication des résultats et une phase de prise de décision.»²³(Doyon,Juneau1996)

²³ C. DOYON, R. JUNEAU. « Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages », Québec, 2^{ème} édition, éditions Beauchemin Itée, 1996, p.5

2. 3. Les phases de l'évaluation :

La phase de planification :

Elle consiste à déterminer avec les élèves les objectifs d'apprentissage tentés d'obtenir au cours de la séquence, à prévoir des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Dans cette phase, l'élève est amené à se fixer des objectifs personnels pour toute la séquence, à rechercher des moyens pour atteindre ses objectifs et à préparer son objet d'apprentissage pour y consigner ses résultats d'évaluation.

La phase de réalisation :

Elle consiste à réaliser les activités d'évaluations prévues, à faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Dans cette phase, l'élève est amené à évaluer ses propres apprentissages à l'aide d'outils d'auto-évaluation comme le ePortfolio et à conserver les résultats d'évaluation dans son journal de bord ou son dossier d'apprentissage.

La phase de communication des résultats :

Cette phase sert à préparer la communication des résultats aux parents. L'élève est amené à préparer les informations à communiquer à ses parents sur l'état de ses apprentissages.

La phase de prise de décision :

Après la rencontre parents-élèves, les élèves prennent de leur cheminement intellectuel et socio-affectif afin de permettre à ses derniers de préciser leurs objectifs personnels pour la prochaine séquence et à vérifier les outils de travail de l'élève. Cette phase permet à l'élève d'analyser son cheminement intellectuel et son comportement à la lumière des appréciations reçues de la part des parents et de l'enseignant

Ce schéma illustre les quatre phases du processus d'auto-évaluation

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

ainsi que les étapes qu'elles renferment selon Doyon et Juneau²⁴.

La phase de planification :

- Détermination des objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence.
- Précision des critères d'évaluation des apprentissages.
- Prévision des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Préparation des outils de consignation des résultats d'évaluation.

La phase de réalisation :

- Réalisation des activités d'évaluation.
- Auto-évaluation de l'élève et consignation des observations de l'enseignant.
- Co évaluation et consignation des observations de l'enseignant
- Conservation des résultats d'évaluation.

La phase de communication des résultats :

- Préparation de la communication aux parents.
- Organisation de la rencontre parents- enfants.
- Réalisation de la rencontre parents-enfants.

La phase de prise de décision :

- Examen rétrospectif de la rencontre parents- enfants.
- Prise de conscience par l'élève de son cheminement et sélection d'objectifs personnels prioritaires.
- Sélection d'objectifs collectifs à être poursuivis par la classe.
- Vérification des outils de travail de l'élève.

Elle permet l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action et permet aussi à l'élève de devenir autonome. « Une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la

²⁴ C. DOYON, R. JUNEAU « Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages », Québec, 2^{ème} édition, éditions Beauchemin Itée, 1996, p.5

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels. »²⁵

C'est une évaluation progressive et continue, qui engage la responsabilité de l'élève et favorise son autonomie, il doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qu'il a mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation sommative.

L'évaluation formatrice est centrée sur les démarches des élèves, elle privilégie l'autorégulation, car elle privilégie ce que l'élève construit, par rapport à ce qu'on lui donne.

« L'évaluation formatrice conduit à confronter l'élève à une tâche qui, dans sa relative complexité, a plus de chance d'être mobilisatrice qu'un objectif qui, dans la simplicité de son énoncé opérationnel, reste formel et artificiel. Elle permet d'éviter le piège de la parcellisation en micros objectifs. Elle privilégie ce que l'élève construit par rapport à ce qu'on lui donne. L'évaluation formatrice est une forme achevée d'évaluation formative. »²⁶

Son rôle principal est d'aider et d'accompagner l'apprentissage. L'auto-évaluation se caractérise par un jugement porté suite à une intention donnée dans le but de prendre une décision correcte et appropriée. Elle est mise en œuvre de manière à ce que l'élève y trouve un sens, il doit construire son évaluation personnelle pendant et après l'activité en cours, la tâche d'apprécier revient d'abord à lui ensuite à l'enseignant.

Elle amène l'élève à s'interroger sur ses idées ; ses gestes et ses productions dans un aspect métacognitif, un développement capable à favoriser l'évolution de ses apprentissages.

Le concept auto-évaluation peut ressembler au concept d'évaluation

²⁵ CH.HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils », Paris, ESF, 1995, p.119.

²⁶ CH. HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils », Paris, ESF, 1995, p.119

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

authentique utilisé par Tardif²⁷ en 1993, dans la mesure où elle exige une prise de conscience par l'élève des modalités d'évaluation, des critères de correction et le travail d'équipe.

La tâche d'auto-évaluation permet d'impliquer l'élève dans la réalisation de son projet (son apprentissage) dès le départ, elle est considérée comme l'outil privilégié de toute démarche métacognitive.

« Le processus d'auto-évaluation exige d'entrer dans la situation que l'on vient de créer et de la comprendre de l'intérieur, pour ensuite s'en distancier et d'être en mesure de la regarder autrement par l'exploration de nouveaux dispositifs ou de nouvelles représentations. »²⁸

L'auto-évaluation s'installe au sein du mécanisme d'apprentissage, elle est considérée comme un moment privilégié de retour sur la tâche, car elle exige de l'élève une prise de recul face au produit réalisé afin d'y remédier, et c'est en faisant que nous apprenons à faire. L'auto-évaluation est un des moyens les plus expressifs pour la prise en compte des stratégies d'apprentissage mise en avant par l'élève.

2. 4. L'autoévaluation à l'aide de EPortfolio:

Le portfolio numérique peut présenter une alternative efficace pour réaliser plusieurs genres d'évaluations la plus importante pour notre recherche l'autoévaluation sommative continue tout au long de processus d'apprentissage et voire même après. De même, il peut être d'une grande valeur dans le développement des capacités réflexives des apprenants ; ce qui conduit à une amélioration de la qualité de leurs capacités d'autoévaluation, présentation et d'apprentissage.

On peut aussi accompagner le portfolio par les pairs car Les pairs peuvent jouer un rôle dans le processus de réalisation du portfolio lorsqu'on parle de L'évaluation mutuelle entre pairs qui peut se réaliser ponctuellement

²⁷ J. TARDIF. « L'évaluation dans un paradigme constructiviste », in Hivon R. (éd), l'évaluation des apprentissages, Sherbrooke, CRP, 1993, p.p.27.56.cité par L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques, Paris, ESF, 1999, p.62

²⁸ L-M. BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques», Paris, ESF, 1999, P.65

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

en proposant aux apprenants de se présenter l'un à l'autre des traces de leur portfolio, en leur proposant d'en élaborer certaines parties de façon concertées (Mottier-Lopez et Vanhulle, 2008). La consultation des productions des pairs permet aussi de mieux saisir les consignes et les attendus.

Les meilleurs résultats au niveau de la qualité des portfolios ont été atteints lorsque les étudiants concevaient leur dossier comme un « go between » entre eux et les accompagnateurs. (Behrens, 2002)

3. LA COMPETENCE:

3. 1. Définitions:

La notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique.

C'est une notion qui est loin d'être claire et distincte. De nombreux chercheurs s'y sont vivement intéressés, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle. En 1989, Philippe Meirieu²⁹ définissait déjà la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé».

Pour le sociologue Philippe Perrenoud³⁰, « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes». Perrenoud précise sa conception : «une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une

²⁹ P, Meirieu., (1991). *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 8^e éd., p.181.

³⁰ P, Perrenoud., (1999). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, p. 79.

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Guy Le Boterf³¹, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1948 que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Jacques Tardif³², professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait, dans la conférence du 27 Avril 2006, qu' « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

La notion de ressources se réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. A cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc.

3. 2. Approche par compétences dans le monde de l'éducation :

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'apprenant à une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières.

Perrenoud (1998), souvent cité par les réformateurs des pays francophones, fait remarquer que ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation. L'influence de l'approche par compétence sur le domaine de l'éducation et de la formation est sans doute considérable. Les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de

³¹G, Le Boterf., (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, éditions d'organisation, p. 16.

³² Tardif, J., (2006). «*L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation* », p.14.

compétences.

Ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance. Une approche par compétences exige de passer du modèle de transmission des connaissances à celui de l'apprentissage.

La maîtrise totale de compétences n'est jamais atteinte. Toute personne améliore ses compétences pendant toute sa vie, bien au delà du cadre scolaire. « Une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, mobilisables de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines, et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne »³³.

3. 3. L'approche par compétences développe l'idée que l'élève apprend mieux dans l'action :

c'est-à-dire :

- 1) quand il est mis en situation de production effective ;
- 2) quand il est vraiment impliqué dans des tâches intégratrices qui nécessitent la mobilisation et l'intégration des acquis et donnent une vision globale des capacités à mobiliser ;
- 3) quand la situation d'apprentissage a du sens pour lui, qu'elle est significative
- 4) quand les erreurs qu'il commet lors de la réalisation de la tâche sont identifiées et exploitées par l'enseignant dans le cadre d'une régulation, lorsque ces erreurs sont de nature à créer un obstacle à la poursuite de l'activité ou des apprentissages ultérieurs ;

³³S, Bissonnette., Richard, M., (2001). *Comment construire des compétences en Classe. Des outils pour la réforme*, Montréal, Chenelière / MC Graw-Hill, p. 74.

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

5) quand l'élève établit des contacts avec les autres pour construire ses connaissances et son savoir.

4. LA REFLEXIVITE:

4. 1. La réflexivité comme compétence:

La notion de retour réflexif (ou l'idée du praticien qui réfléchit sa pratique) a été abordée par Donald Schön dans un ouvrage sorti aux États-Unis en 1983. Traduit en français en 1994, le livre est sorti au Québec sous le titre de : « *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ».

Charlier et Donay affirment qu'il est nécessaire d'opérer une distinction entre réflexion et réflexivité. Pour ces auteurs, la réflexion est le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière, la réflexivité englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. ces auteurs qualifient de " saut épistémologique " (Donay et Charlier,2006, p. 64)³⁴ qui mène à cette nouvelle dimension de l'analyse nommée "métaréflexion"

4. 1. La pratique réflexive:

Donald Schön a étudié le rapport entre savoir théorique et savoir d'action. Pendant longtemps, la pratique³⁵ est abordée sous l'angle de la rationalité technique. Ce modèle perçu comme rigoureux a permis d'envisager l'activité professionnelle comme :

« [...] une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques. »³⁶

Dans le modèle de la rationalité décrit par Schön, « la recherche est

³⁴ Donay, J et Charlier, E.(2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur. Presses universitaires de Namur.

³⁵ Nous différencions la pratique réflexive (démarche intentionnelle à visée pratique englobant l'activité réflexive) de l'activité réflexive (processus cognitif).

³⁶ Schön, D., 1996, « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. (2ème tirage 2004) p. 202

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

séparée de la pratique »³⁷ et est considérée comme supérieure. Cependant, les deux aspects sont liés car la théorie apportée par la recherche doit permettre d'expliquer et de résoudre des problèmes pratiques de terrain.

« Les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens les sciences fondamentales et appliquées. Ceux-là en tireront des techniques de diagnostic et de résolution de problèmes. »³⁸

Mais la rationalité technique n'envisage pas ce qui peut brouiller la pratique professionnelle, elle est de son point de vue « un processus de résolution de problèmes. »³⁹. Elle occulte le cheminement de pensée, le processus qui permet au praticien de poser le problème. Les limites de la rationalité technique résident dans le fait d'envisager le problème comme une entité, or le problème se retrouve englobé dans une situation qui elle, est unique, singulière, instable. On comprend alors :

« [...] pourquoi l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit de valeurs sont des phénomènes si perturbants dans l'épistémologie positiviste de la pratique [...] »⁴⁰

Philippe Perrenoud, enseignant chercheur en sciences de l'éducation à Genève a beaucoup écrit sur la place de la pratique réflexive en formation notamment dans les métiers de l'enseignement et du soin. La pratique réflexive s'intéresse à une réflexion sur une pratique professionnelle et « les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. »⁴¹. Les savoirs issus de cette réflexion professionnelle sont « souvent implicites, tacites [...] Ils sont « professionnels » au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier. »⁴²

Philippe Perrenoud les nomme des « *savoirs d'expérience* ». Ils sont issus d'une réflexion sur l'action. Cette réflexion débute en cours de l'action et

³⁷ Ibid., p. 203

³⁸ Ibid., p. 203

³⁹ Ibid., p. 204

⁴⁰ Ibid., p. 205

⁴¹ P, Perrenoud. 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Éducation permanente*, n° 160, septembre 2004. pp. 35-60

⁴² P, Perrenoud. 2001, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers pédagogiques*, n°390, janvier 2001. pp. 42-45

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

se poursuit dans l'après-coup. Le praticien réfléchit sur ses actions passées et ses réactions, les analyse afin d'en tirer des enseignements, mais il ne peut plus à ce moment-là les modifier.

Être réflexif, c'est distinguer et articuler réflexion dans et sur l'action : « [...] le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive [...] Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. »⁴³

Selon l'auteur, la réflexion dans l'après-coup présente une fonction d'apprentissage, puisque le praticien apprend de l'expérience en revenant sur l'action passée. Les erreurs, les difficultés, « les sentiments d'impuissance ou d'incompétence sont aussi des moteurs du retour réflexif. »⁴⁴

Pour Catherine Guillaumin « la réflexivité comme outil [...] doit être conçue comme une compétence. »⁴⁵

« En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. »⁴⁶

En ce sens, elle rejoint Philippe Perrenoud lorsqu'il aborde la place de la pratique réflexive dans un dispositif de formation orienté vers la professionnalisation « aussi bien comme *méthode* indissociable de la démarche clinique que comme *objectif* de formation.⁴⁷

⁴³ Ibid., pp. 42-45

⁴⁴ P, Perrenoud. 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », in *Éducation permanente*, n° 160, septembre 2004. pp. 35-60

⁴⁵ Guillaumin, C. (2009). « La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », in de Robillard, D., (sous la direction de), *Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ?*, in *Cahiers de socio-linguistique*, 2009. pp. 85-101.

⁴⁶ Ibid., p. 93

⁴⁷ P, Perrenoud. 2001, *op. cit.*, p. 25

CHAPITRE II : EVALUATION, COMPETENCE, REFLEXIVITE

Réfléchir sur l'action, transformer cette réflexion en savoir nouveau, interroger l'écart entre travail prescrit et travail réel, construire les solutions aux problèmes en situation, c'est privilégier la posture réflexive, « une réponse à la complexité des tâches et des situations professionnelles. »⁴⁸

⁴⁸ P, Perrenoud. 2001, « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. p. 15

CHAPITRE III :
CADRE PRATIQUE :
ANALYSE D'ARCHIVES

CHAPITRE III:

Considérations pratique

5. CADRE METHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE:

Analyse d'archives:

Introduction partielle:

Dans ce chapitre pratique nous voulons faire une analyse d'archives de quatre articles dont le portfolio, ses résultats, sa mise en place, ses perspectives, ses limites et bien d'autres points importants font un objet d'étude scientifique. Notre étude bien évidemment vise à tirer des informations, des idées, des commentaires, des conclusions et des impressions réelles par des spécialistes du domaine sur l'usage de portfolio dans le domaine de science de l'éducation et bien entendu dans tous les sens qu'il soit positif ou négatif d'une manière objective.

5. 1. Présentation de corpus:

Nous commençons par la présentation d'un petit aperçu de chaque étude menée dans ces quatre articles. La première étude⁴⁹ article n°1 est basé sur l'utilisation d'un Portfolio Européen de langues (PEL) par des étudiants d'une université tunisienne (Université de Kairouan) pour but d'avoir une certaine autonomie lors d'un apprentissage d'une langue étrangère dans le cas du français. La deuxième étude⁵⁰ article n°2 se base sur l'usage de portfolio dans une période du temps plus ou moins longue, où le portfolio dans ce cas devient comme un objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques,

⁴⁹ Francis, Carton, Revue japonaise de didactique de français, Etudes didactique, *Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues*, vol.7, n.1, Septembre 2012, pp. 11-20

⁵⁰ Caroline Ladage. Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques. Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2013, MONTPELLIER, France.

à l'encontre la troisième étude⁵¹ article n°3 s'intéressait à la perception des étudiants à la relation ambiguë entre l'outil de portfolio formatif et l'évaluation certificative car les étudiants dans cette étude (Université de Namur)⁵² pensaient que le lien entre portfolio et évaluation certificative n'est pas clair, dans le même sens le quatrième article⁵³ a analysé l'usage de portfolio dans les dispositifs de formation et d'enseignement comme un objet mal cerné de point de vue théorique que du point de vue de ses effets dans les pratiques de formation.

5. 2. Suggestion des résultats:

A travers l'étude analyse d'archives on peut distinguer article n°1 et article n°2 qui cherchent à des objectifs, à des avantages liés au choix de travailler avec le portfolio. Les deux expériences menées dans ces articles ont montré l'effet positif de portfolio et son usage sur les étudiants paradoxalement aux articles n°3 et article n°4 où on trouve que ces deux derniers ont mis bien la projection sur les limites et l'ambiguïté trouver autour de l'usage de portfolio.

Dans cette analyse d'archives, d'une part, nous allons voir les objectifs ciblés par les quatre articles et leurs attentes et d'une autre part, nous allons traiter les résultats reçus d'après ces études et tirer en fin des conclusions.

5. 3. Le choix d'analyse d'archives:

Notre choix n'était pas fortuit mais plutôt forcé car travailler en Algérie sur un sujet de recherche comme celui de portfolio ne laisse pas à l'étudiant beaucoup de choix, on ne peut pas vraiment faire une réelle

⁵¹ Fischer, L., & Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49.

⁵² Université de Namur (Wallonie - Belgique), Département éducation et technologie, Institut de recherche en didactiques et éducation de l'Université de Namur (IRDENA)

⁵³ Caroline Ladage, Atika Mokhfi, Jean Ravestein, **LE PORTFOLIO, ATTENTES ET REALITES**, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010

CHAPITRE III : ANALYSE D'ARCHIVES

expérience sur le terrain à cause d'un manque sur tous les plans de travail, expériences antérieures, matériels, supports et bien d'autres.

Notre problématique nous a imposé ce choix de faire une analyse d'archives même si y avait une possibilité de faire un entretien avec des spécialistes dans le domaine mais malheureusement s'était plus difficile à réaliser qu'une analyse. Tous ces raisons et d'autres non citées nous a obligé de faire une analyse d'archives sur des expériences et des études faisaient encore " à l'étranger ", nous avons essayé de prendre un exemple d'une expérience mené à une université tunisienne (sud de la Tunisie), un pays voisin où les caractéristiques de l'étudiant tunisien est similaires, voire même identiques à celles de l'étudiant algérien notamment dans le sujet de l'apprentissage du français langue étrangère avec un portfolio et aussi avec le statut⁵⁴ similaire du français dans les deux pays d'Afrique du nord.

5. 4. Difficultés rencontrées:

Tout d'abord le terrain en Algérie est vierge, y a pas suffisamment de recherches et d'expériences antérieures, concernant ce sujet de portfolio et réflexivité, une pénurie de matériels numérique et de laboratoires des langues d'une structure calibre et bien équipés qui aide au bon déroulement d'expériences de ce genre recherche-crédation, une confrontation avec des curriculums et des manuels scolaires conçus d'une façon traditionaliste où on trouve pas une vision horizontale et novatrice dans les méthodes d'enseignement qui permet de faire des réformes en adoptant des nouvelles méthodes avec des nouveaux outils dans le processus enseignement/apprentissage, la nature de l'expérience elle même qui prend autant de temps pour arriver à collecter des résultats fiables issues de l'usage de portfolio, la méconnaissance de cet outil et la peur d'utiliser des nouveaux outils et nouvelles méthodes d'enseignement qui nous a mené automatiquement de ne pas être en mesure de faire une réelle expérience avec des apprenants

⁵⁴ Le français prend un statut d'une langue seconde chez les francophones et l'habitation des régions littorales des deux pays et contrairement un statut d'une langue étrangère notamment dans les régions sud en Algérie et Tunisie.

algériens.

6. ANALYSE ET DISCUSSIONS:

Utilité et promotion du portfolio:

Analyse articles (1-2):

6. 1. Analyse Article numéro 1 : intitulé : " L'utilité du portfolio pour l'autonomie de l'apprentissage des langues ". Cet article a été réalisé dans le cadre d'une perspective didactique par Francis CARTON, enseignant chercheur à l'université de Lorraine, France (ATILF équipe CRAPEL-CNRS) en 2011, dans le but du perfectionnement linguistique des étudiants de l'université de Kairouan, l'expérience a duré une année (cf annexes). L'idée apportée par cet article est l'élaboration des portfolios pour les apprenants par le CECRL dans des pays ailleurs qu'en Europe plus précisément dans les universités tunisiennes comme une nouvelle tendance après l'utilisation des grilles d'auto-évaluation et des Europass pour contribuer à la coordination des politiques publiques et à l'évaluation des compétences langagières à l'échelle européenne et même dans un contexte non européen. La description de la mise en place de journaux d'apprentissage dans un dispositif d'apprentissage du français dans des universités tunisiennes permettra de montrer comment, dans un contexte non européen, et auprès des étudiants en difficulté, le portfolio peut devenir un puissant outil de la formation à apprendre et de l'autonomisation des apprenants.

L'article a mentionné que la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage n'est pas innée et l'apprenant doit s'apprendre cette capacité d'autonomie. Le portfolio Européen des langues (PEL), proposé par le Conseil de l'Europe et élaboré à partir du CECR (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues), se donne comme un outil destiné à renforcer l'autonomie des apprenants en favorisant l'apprenant à apprendre.

L'utilisation du PEL dans un pays arabe plus précisément à l'université de Kairouan en Tunisie où le français est une langue seconde même si une

grande partie des enseignement à l'université se fait en français. Les étudiants dont ils étaient questionnés, sont inscrits en première année de licence de français au sein du même université, leur niveau en français n'a pas été jugé suffisant pour qu'ils puissent réussir leur année d'études, où le déroulement des cours est exclusivement en français. Ils sont inscrits donc à une Unité d'Enseignement (UE) intitulée perfectionnement linguistique on l'appel aussi " classe initiation ". Dans le cadre de cette UE, ils ont fréquenté deux fois par semaine un centre de ressources en langues, qui leur proposaient toute une série de matériels d'apprentissage : ouvrages de littérature, méthodes, films et chansons en français, multimédias, CDroms, groupes de conversation, etc. Ils ont reçu au préalable une formation destinée à leur expliquer les différentes manières de se servir de ces matériels du point de vue technique et didactique. Il leur attribué un conseiller, qu'ils rencontraient à peu près une fois par mois et avec qui ils discutaient des objectifs qu'ils ont choisis. Enfin ils sont tenus de rédiger un portfolio où ils ont noté séance par séance l'ensemble de leur activités d'apprentissage. Pour qu'ils soient en mesure de jugement à travers l'examen de portfolio évalué en compagnie de l'étudiant.

6. 2. Les résultats:

Certains étudiants pensaient à fixer une liste d'objectifs d'apprentissage, deux étudiants ont noté des objectifs très généraux, composés de multiples savoirs et savoir-faire, peu évaluables. Pour que la détermination des objectifs devienne plus pertinente, un soutien a été apporté à l'étudiant, pour l'aider dans la réflexion qu'il devait mener. C'est bien le rôle de conseiller sans influencer l'étudiant dans ses démarches d'apprentissage

Dans les activités d'apprentissage les portfolios exprimaient les difficultés rencontrées, les étudiants notaient leurs goûts, exprimaient leur intérêt et désintérêt et dans les auto-évaluations les étudiants mettaient des mots sur les difficultés et les réussites, leur évaluation portait à la fois sur les acquisitions et sur l'apprentissage, c'est-à-dire la manière dont ils apprenaient.

Quant aux résultats de deuxième type les enseignants remarquaient un

taux de réussite de l'examen de première année qui s'élevait de 20% à 50% et certains étudiants jusqu'à 80%, ils ont remarqué aussi une augmentation de la confiance en soi chez les étudiants inscrits à l'UE de perfectionnement et ils sont plus volontaires

6. 3. Discussions:

L'utilisation de portfolio à l'université de Kairouan aidait les étudiants à apprendre en apprenant et a instauré une prise de conscience explicite de ce qui doit être appris, des raisons pour lesquelles il faut l'apprendre, et de la manière de l'apprendre. L'apprenant est devenu capable de bien réfléchir, sélectionner, établir des priorités, et prendre des décisions. L'expérience a montré que la majorité des étudiants devenaient plus responsables, plus autonome, plus chercheurs, plus indépendants, plus critiques, plus engagés, et plus conscients.

Le portfolio tel qu'il est utilisé dans ce dispositif a permis à chaque étudiant d'analyser ses besoins de formation et ses priorités, de définir ses objectifs de travail, d'établir son programme, de sélectionner ses ressources et la manière de les exploiter, puis au fur et à mesure de sa progression d'explicitier ce qu'il a fait (auto-évaluation, impressions) et de définir la suite de son travail. Le portfolio dans cette expérience a montré qu'il sera incontournable dans les démarches apprentissage dans les années à venir car c'est un outil efficace et puissant de la formation et de l'autonomisation des étudiants. On peut ajouter que d'après les résultats de cette expérience, ils ont pu passer d'un enseignement de masse (collectif) à un apprentissage individuel.

Nous constatons à travers cela que les réponses obtenues ont montré une certaine compatibilité et une forte proportion des interactions positives entre l'expérience menée (PEL) et le public ciblé (les étudiants de première année français université de Kairouan). Ce qui explique la valorisation du portfolio comme outil faisant partie d'une méthode d'enseignement centré sur l'apprenant en lui offrant une certaine commodité (autonomie, construction progressive des connaissances et des habiletés et l'autoévaluation)

6. 4. Analyse Article numéro 2 : intitulé " Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques ".L'article a été réalisé dans le cadre didactique par Caroline Ladage professeure, Aix Marseille, France en 2013. L'expérience constitue une approche à la fois didactique et autodidactique dans le but de promouvoir l'application de portfolio comme outil didactique d'apprentissage. L'article traite l'usage du portfolio en analyse de pratiques professionnelles où il pose une question centrale de la pertinence de recourir à un outil théorique pour l'analyse afin de transformer le portfolio en un objet tiers. L'étude inscrit dans le courant de la théorie anthropologique⁵⁵ du didactique s'appuie sur les méthodes de l'analyse didactique et de l'analyse praxéologique⁵⁶ comme outils théoriques pour comprendre les processus souvent oubliés dans l'expérience personnelle et professionnelle et permettant à l'étudiant de réaliser une analytique de sa pratique propice à la production d'un effet tiers. L'hypothèse dans cet article est basée sur l'intégration dans le travail d'analyse d'une approche théorique maîtrisée par l'étudiant permettant une prise de distance favorisant l'effet tiers recherché : l'analyse théorique réalisée par l'auteur du portfolio l'amenait à objectiver les situations professionnelles vécues et décrites, avec la conscience d'être lu et accompagné par l'enseignant qui interagît avec lui dans le portfolio dans le temps de la formation. Le portfolio avait en ce cas une fonction didactique sous certaines conditions et contraintes.

Le dispositif de recherche dans cet article s'appuya sur un corpus de 55 portfolios d'étudiants en master de sciences de l'éducation. L'analyse qualitative de ce corpus aurait pour objectifs d'identifier la profondeur des analyses menées et d'y repérer les indices d'une médiation réflexive qui permettait au portfolio de faire " tiers ". L'objet de cette communication est l'analyse du

⁵⁵ Une analyse scientifique étudie l'être humain sur les plans culturels, socio-religieux, psychologiques, géographiques, etc.

⁵⁶ analyse scientifique sur la théorie de l'action de l'être humain. Voir une explication détaillée de la notion de praxéologie, les leçons de didactique (Chevallard, 2012)

Analyse praxéologique et analyse anthropologique sont des outils théoriques sert à la compréhension de l'activité humaine.

CHAPITRE III : ANALYSE D'ARCHIVES

corpus de l'année en cours (55 portfolios) en vue de voir si un effet tiers s'y est produit et si le portfolio peut apparaître comme objet tiers dans la relation éducative. Les résultats sont pour but d'identifier les conditions dans lesquelles le portfolio pourra jouer un tel rôle, L'article a constaté que la création des liens entre le formateur et les étudiants est une condition pour que le portfolio devienne un objet tiers et par un moyen d'écriture partagée dans ce portfolio et bien articulée par une analyse théorique des pratiques décrites.

6. 5. Les résultats:

Le plus important c'est de savoir que y avait une hétérogénéité des productions née de la diversité de la diversité des horizons professionnels des étudiants mais ils ont pu tirer un effet tiers sur deux axes d'analyses: la structure de récit et la manière dont les praxéologies étaient formulées, et le discours produisait spontanément par les étudiants. L'analyse des 55 portfolios produits durant l'année en cours montre que 20 étudiants ont intégré à leur travail une introduction et 27 une conclusion (15 cumulant les deux). Près du tiers des étudiants sembleraient ainsi éprouver le besoin de commenter le travail réalisé. Les textes sont constitués de discours sur une démarche engagée, certains pour en expliquer la construction, d'autres pour faire part de difficultés rencontrées. Nombreux sont ceux qui ont souhaité esquisser les apports de l'exercice.

6. 6. Discussions:

Certes, oui cette expérience a montré de bons résultats qu'à partir des deux dernières années dans une durée de cinq années, cela confirme que le portfolio a une place, il faut juste donner du temps à l'usage du portfolio pour qu'on puisse voir des effets très positifs. Les résultats obtenus dans cette recherche à identifier un effet tiers du portfolio dans l'apprentissage de l'analyse des pratiques professionnelles montrent que l'enseignant peut prendre appui sur ce dispositif pour atteindre son objectif didactique : s'il intègre des outils théoriques appropriés, l'usage du portfolio peut contribuer à

l'augmentation du pouvoir d'agir des personnes au travail. L'introduction de l'analyse didactique et praxéologique aboutit à une meilleure prise de conscience par l'étudiant de la genèse de ses capacités et de ses manières d'agir. L'article ouvre une perspective sur l'usage du portfolio dans les systèmes autodidactiques et les démarches d'apprentissage tout au long de la vie.

A travers ces propos, il nous semblent que le domaine d'enseignement/apprentissage s'oriente dans une large mesure dans le monde entier d'une didactique éclectique vers une autodidactique centrée uniquement sur l'apprenant vu les circonstances modernes, en développant chez lui l'autonomie de la construction de son savoir et les capacités cognitives et réflexives et l'aspect critique.

Limites et critiques du portfolio en tant qu'outil d'apprentissage autodidactique :

Analyse articles (3-4):

6. 7. Analyse Article numéro 3: intitulé " Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification ". L'article a été réalisé dans une approche didactique par Line Fischer et Marc Romainville des chercheurs au de l'université de Namur, département de l'éducation et technologie, institut de recherche en didactiques et éducation (année 2020) pour appréhender l'évaluation (certification). L'article s'intéressait à une expérience de recours à un outil réflexif de type portfolio, appelé « Journal de réflexivité » développé par une équipe pédagogique intervenant au sein de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'Université de Namur. Le public hétérogène de cette formation est composé d'étudiants de master (à finalité didactique) et d'étudiants, souvent plus âgés, désirés obtenir un titre pédagogique (agrégation) en vue d'une nomination dans l'enseignement.

Le public participant à cette formation présentait une forte

hétérogénéité. En effet, cette formation réalisait au terme d'un master (agrégation) ou au cours d'un master (finalité didactique). Les étudiants inscrits dans ce cursus pouvaient donc être des adultes en reprise de formation (ayant déjà une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activités ou enseignant déjà sans le titre d'agrégé) ou des étudiants en formation initiale (niveau master) ne possédant aucune expérience professionnelle préalable. Certains étudiants se dirigeaient volontairement a priori vers cette formation, d'autres y étaient contraints a posteriori afin d'obtenir le titre d'agrégé. Ces raisons pouvaient expliquer la grande hétérogénéité des étudiants en termes d'âge et d'expérience professionnelle, d'orientation et de motivation. Le développement d'outils de formation et d'évaluation pu être appropriés par chaque étudiant selon sa singularité est donc un défi de taille pour les formateurs.

Le journal de réflexivité, prend la forme d'un carnet, présenté et distribué aux étudiants en début de formation. Il est constitué de différentes sections en lien avec les contenus des cours théoriques du cours de psychopédagogie. Lors de la première séance, les enseignants expliquent le fonctionnement général de l'outil. Ils en décrivent également les buts pour les étudiants et les intentions pédagogiques poursuivies par les formateurs. L'objectif principal déclaré aux étudiants consiste à soutenir la clarification de l'identité professionnelle en développement chez chacun d'eux. De manière concrète, il est demandé à l'apprenant de relater au sein du JDR des situations professionnelles vécues et interpellantes (dans sa pratique quotidienne ou en stage) mais également des questionnements quant à différentes dimensions de sa (future) profession et de son identité.

6. 8. Les résultats:

Les données quantitatives de cette étude ont été récoltées par questionnaire en ligne (enquête). Cette enquête débutait par quelques questions sur des variables sociodémographiques visant à préciser le profil de l'étudiant (appartenance au contexte, genre, âge, etc.). Ensuite, venaient les questions sur

CHAPITRE III : ANALYSE D'ARCHIVES

le journal de réflexivité, qui étaient organisées en différentes catégories : les buts de l'outil, ses bénéfices, 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.

Le questionnaire portait une cinquantaine de questions. À l'Université de Namur, 40 questionnaires totalement complétés ont été comptabilisés sur un ensemble de 70 étudiants. 83 % des étudiants répondants étaient âgés de 20 à 25 ans. 25 % seulement des étudiants-répondants enseignaient déjà au moment de l'enquête. En outre, des entretiens semi-structurés d'une heure environ ont ensuite été menés, d'une part, avec 7 étudiants volontaires et, d'autre part, avec les 3 formateurs et/ou concepteurs de l'outil.

Le premier axe d'analyse des résultats est lié aux perceptions qu'ont les étudiants de la relation entre le portfolio et l'évaluation certificative. à l'UNamur, les étudiants semblent estimer moins qu'ailleurs que le JDR constitue un bon moyen de développer des compétences utiles à la réussite du cours. ils ont également observé qu'un étudiant sur cinq de l'Université de Namur ne voit pas en quoi la complétion du JDR l'aidera à réussir le cours alors que seulement un étudiant sur 10 des autres contextes (Université de Genève et Espace Entreprise confondus) se positionne de cette manière face à leur outil respectif.

Dans le même sens, les étudiants namurois positionnaient différemment que leurs pairs en regard de la valeur accordée au JDR comme moyen d'améliorer leurs résultats académiques. 35 % des étudiants namurois ne voient pas en quoi compléter le JDR permettra d'obtenir de meilleurs résultats académiques (12% des étudiants des autres contextes). Là aussi, ils ont remarqué qu'ils sont, davantage que les autres étudiants, enclins à penser que le JDR ne leur permettra pas du tout de mieux réussir l'examen. Les résultats cités mènent donc à penser que le lien entre journal de réflexivité et évaluation certificative n'est pas clair. même si les résultats sont très positifs et

clair dans les deux autres axes d'analyse liés à la perception des étudiants du JDR dans leur dispositif de formation, et le rôle de l'écriture au sein de JDR comme un support de développement de réflexivité.

6. 9. Discussions:

Les 2 points primordiaux qu'on a pu tirer de cet article; le premier point, que le portfolio en dépit de sa diversité et ses multiples types, mais il ne cesse pas de faire un changement positif dans un usage conforme sur plusieurs plans réflexivité, cognition, métacognition, autonomie, etc. Le deuxième point tiré aussi important c'est l'évaluation, une évaluation contrôlée par un enseignant ou un formateur qui cherche à des objectifs désignés à l'avance met en péril la réflexivité et l'autonomie de l'apprenant tout au long de son cursus, cela suscite les concepteurs et les formateurs d'envisager de rendre l'usage du portfolio plus autonome et plus libre.

Nous pourrions, en peu de mots, expliquer et résumer le tout de cette expérience du fait qu'il y a des confrontations liées lors de l'évaluation finale en travaillant par le JDR (un type de portfolio) puisque la certification est relativement instable d'une personne à autre.

6. 10. Analyse Article numéro 4 : intitulé " Le portfolio attentes et réalités ". l'article a été rédigé dans le cadre didactique par Caroline Ladage et Al, (Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et formation AREF, Université de Genève, 2010), pour mettre en évidence les statistiques relevées dans une analyse d'une expérience de sondage par le biais d'un logiciel (Alceste)L'article parle de la position et la place ambiguë de l'usage de portfolio dans les dispositifs de l'enseignement et de formation, de point de vue de ses fondements théoriques que de point de vue de ses effets dans les pratiques de formation, dans la communication mené dans cet écrit scientifique ils ont tiré une classification de six thématiques dominantes où ils ont détecté

leur influence probable sur les discours et les pratiques qui concernent le portfolio. ils ont confronté les résultats reçu de cette analyse aux réponses données à une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 58 étudiants qui ont utilisé le portfolio en formation.

La communication avait un objet de présenter un fragment d'une recherche engagée auprès de publics d'étudiants en formation continue sur la question du portfolio. L'objectif était identifier les conditions et contraintes de tous niveaux (y compris théorique et culturel) de l'utilisation du portfolio comme dispositif de formation. Au départ ils ont appuyé sur l'analyse statistique exploratoire d'un corpus d'exposés disponibles sur web à propos de portfolio bien entendu, ils ont aussi réuni depuis 2007 jusqu'à la fin du premier semestre 2010 un corpus d'exposés sur le thème de portfolio d'un total de 435200 mots, puis ils ont adressé à un logiciel d'analyse statistique textuelle " Alceste, version 2010 ", dans une optique descriptive afin de faire apparaitre les traits majeurs.

6. 11. Les résultats:

D'abord, la première étape ils ont pu avoir un procédé à une numérisation du texte pour en extraire le lexique des « formes » (après avoir opéré des regroupements de mots ou d'expressions tels que portfolio, portefolio, portfolios, etc.). Le nombre de hapax³ (formes de fréquence 1) est de 6 338 ; la fréquence maximale d'une forme revient à portfolio avec une fréquence de 6 791. Les dix « formes » (ou regroupements de formes) suivantes les plus citées sont : élève/étudiant/apprenant, 3 900 (élève(s) 2 117 ; étudiant(s) 1 272 ; apprenant 511) ; apprentissage, 2 301 ; compétence(s), 2 237 ; évaluation, 2 099 ; enseignant/formateur/professeur, 2 028 ; enseignement/formation, 1 998 ; profession (y compris ses formes dérivées), 1 629 ; réflexive, 1 509 ; développement, 1 370 ; travail, 1 178 (à quoi on peut ajouter travaux, présent 735 fois). Cette distribution donne un premier

CHAPITRE III : ANALYSE D'ARCHIVES

témoignage de l'univers dominant dans lequel s'inscrivent les exposés sur le portfolio avec ses acteurs privilégiés, élèves, étudiants, apprenants, mais aussi enseignants, professeurs et formateurs. Il faut qu'on s'intéresse de ce qui était relevé dans ce témoignage comme classement et hiérarchisation: apprentissage, évaluation, travail, démarche réflexive, développement et compétence.

La deuxième étape d'analyse avec Alceste consiste à une méthode d'analyse textuelle (classification ascendante hiérarchique), une analyse de concurrence des formes significatives du texte. L'objectif est toujours découvrir l'information essentielle contenue dans le corpus pour pouvoir faire la distinction d'un certain nombre de mondes lexicaux.

Commençant par la première thématique (classe 5, 21% du corpus) cette dernière est centré sur le portfolio numérique de langues (PEL) avec un lexique très spécifique fortement présent sur web. Le portfolio numérique utilisé dans des domaines des langues s'est largement diffusé sous forme assez homogène. Deuxième thématique (classe 6, 20%) reflète les dimensions sociales et professionnelles du portfolio. troisième thématique (classe 1, 19%) se situe dans un univers d'étudiant et de formation professionnelle avec une présence forte de notion de stage. La quatrième thématique (classe 4, 18%) correspond à une classe indéniablement orientée sur les dimensions numériques de portfolios, avec des problème de droits, confidentialité, accessibilité vulnérable, protection de la vie privé. La cinquième thématique (classe 2, 12%) réfère au futur, avec les mots, but et objectif et des verbes comme cheminer, orienter, poursuivre, atteindre, mais aussi encourager, permettre, favoriser et enseigner. La forme autoévaluation, illustrée par une uce de type « il permet de s'autoevaluer et de prendre conscience de son cheminement », et la forme réfléchir soulignent la dimension du portfolio comme outil de réflexion. Aussi la présence de la forme habileté(s) : les résultats affichés par Alceste montrent que ce terme comme fait partie de l'univers du portfolio au même titre que compétence, connaissance, attitude. La sixième thématique (classe 3, 10%), est centré sur la démarche de présentation et de sélection d'une collection de

travaux avec les dimensions de progression et de témoignage.

Ce qui est surprenant d'après la lecture des descriptions rapides de ces six classes c'est l'absence des formes telles que portfolio, compétence et apprentissage, qui pourtant sont justement les formes dont on ayant les fréquences les plus élevées dans notre corpus. Cette absence est une conséquence du type d'analyse statistique opéré par Alceste. Après avoir les résultats de l'analyse statistique ils ont les confrontés aux réponses données par questionnaire auprès d'un public de 58 étudiants de première année master professionnel en science de l'éducation ayant eu à réaliser un portfolio en janvier 2010 à la suite d'un stage. Près de 80% déclaraient qu'ils n'ont pas pu connaître l'origine de ce dispositif et 90% n'en avait jamais crée auparavant.

6. 12. Discussions:

Le niveau de la communication dans cet article était dans l'air élevé, car le traitement du sujet par des spécialistes qui ont une grande maitrise comme Ladage a dévoilé des points plus en moins cachés, la communication mettait la projection sur les modalités d'ingénieries de formation et sur les limites du cadre théorique dominant qui génère des difficultés chez les utilisateurs, la communication a aussi interrogé sur la difficulté de bien distinguer les différents types de portfolios qui cohabitent, et la similarité entre le portfolio d'apprentissage et portfolio d'évaluation qui fait un conflit situationnel chez l'étudiant et l'enseignant, encore le formalisme strict de la présentation du portfolio imposé souvent par les concepteurs d'ingénieries de formation et enfin le problème de certains modèles de portfolios plutôt des dossiers de certification où l'analyse des compétences se réduit à des cases à cocher.

cependant il y a une certaine confusion entre les concepteurs de l'outil didactique et les exécuteurs de cet outil (enseignant) d'une part, et d'autre part celle de l'apprenant, y a parfois une incompatibilité entre l'outil conçu et son usage selon les contextes didacticiel, professionnel et socioculturel.

7. Synthèse de l'analyse et discussions des résultats de notre corpus :

Au terme de l'analyse et discussions des données, nous sommes arrivés au constat suivant, que le portfolio en tant qu'outil didactique relevant du type d'apprentissage centré sur l'apprenant lui même est devenu l'outil méthodologique incontournable, recommandé par les spécialistes en science de l'éducation. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères tend récemment à passer de l'apprentissage de masse à un apprentissage individuel basé sur l'autonomie de construire les savoirs et la maîtrise de ses propre compétences et prérequis, etc. Qui nous permet d'avoir des apprenants plus engagés, plus chercheurs dans une large part développant leur compétences langagières. L'apprenant est devenu capable de bien réfléchir, sélectionner, établir des priorités, et prendre des décisions. Les expériences du portfolio a montré que la majorité des apprenants deviennent plus responsables, plus autonome, plus indépendants, plus critiques, et plus conscients. En revanche, l'application du portfolio en ce qui concerne l'évaluation, elle est parfois contrôlée par un enseignant ou un formateur qui cherche à des objectifs désignés à l'avance qui peuvent mettre en péril la réflexivité et l'autonomie de l'apprenant dans ses démarches d'apprentissage, cela suscite les concepteurs et les formateurs d'envisager à rendre l'usage du portfolio plus autonome et plus libre. De plus, les différents types de portfolios qui cohabitent et la similarité entre le portfolio d'apprentissage et portfolio d'évaluation génère parfois un conflit situationnel chez l'étudiant et/ou l'enseignant.

Conclusion partielle:

Au cours de ce chapitre nous avons vu dans un premier lieu, la présentation de notre corpus constituant une analyse d'archives qui représente quatre articles entre partisans et opposants traitant un outil didactique plutôt autodidactique " le portfolio " au plans de plusieurs aspects réflexivité, évaluation et autoévaluation, ainsi les réalités et les objectifs atteints par cet outil d'apprentissage. Ensuite, il y avait lieu des discussions et interprétations des résultats obtenus par les auteurs de ces articles dans la mesure

CHAPITRE III : ANALYSE D'ARCHIVES

d'appréhender l'utilité de cet outil afin de suggérer des résultats à propos de ce dernier. Et en dernier lieu nous avons conclu par une synthèse.

**CONCLUSION
GENERALE**

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale:

Au cours de ce travail de recherche nous avons vu dans un premier lieu, dans la première partie les définitions de portfolio dans tous ses aspects en tant qu'outil didactique (d'évaluation et de réflexivité) selon plusieurs points de vues interdisciplinaires. Ensuite nous avons pris une certaines considérations théoriques sur les compétences, les objectifs à atteindre. Et en dernier il y avait lieu d'une analyse d'archives qui représente quatre articles que nous avons analysés et discutés afin de répondre à la problématique formulée " Dans quelle mesure, le portfolio numérique peut-il favoriser aux apprenants de FLE un meilleur engagement dans leur démarche d'apprentissage ? ".

Par l'hypothèse que nous avons avancée " Le e-portfolio, grâce à sa construction progressive, assurerait une meilleure réflexivité chez l'apprenant et lui fournir la capacité à s'auto-évaluer tout au long du processus d'apprentissage". Nous avons, dans une large part répondu à la question de recherche dans la mesure où le portfolio valorise l'autonomie, la réflexivité comme c'est le cas des étudiants de l'université de Kairouan où les étudiants sont devenus plus engagés, plus chercheurs, plus indépendants et plus conscients. Et dans le même sens, l'usage du portfolio peut contribuer à l'augmentation du pouvoir d'agir des apprenants en classes. L'introduction de l'analyse didactique et praxéologique aboutit à une meilleure prise de conscience par l'étudiant de la genèse de ses capacités et de ses manières d'agir selon l'expérience qui a été faite par Caroline Ladage qui a duré 5 ans dont les objectifs sont atteints dans les deux dernières années. Donc d'une manière générale l'application du portfolio comme étant outil didactique assure des résultats bénéfiques concernant la construction autonome des savoirs et le développement des compétences et les performances des apprenants, mais il y a une certaines confrontations parfois liées à la phase d'évaluation en effet, il s'agit de la difficulté de distinguer entre portfolio d'apprentissage et portfolio d'évaluation d'une part et d'autre part, l'incompatibilité entre les objectifs

CONCLUSION GENERALE

conçus et fixés auparavant par les concepteurs et l'exécution par les apprenants et les enseignants.

Ce qui nous a confronté comme des entraves et limites tout au long de notre travail de recherche, d'abord, le portfolio et la réflexivité ne semblent suffisamment faire l'objet de recherches et d'expériences antérieures en Algérie. Concernant ce sujet il y a aussi une pénurie de matériels numériques et des laboratoires des langues d'une structure calibre et bien équipés qui aident au bon déroulement d'expériences de ce genre recherche-crédation, une confrontation avec des curriculums et des manuels scolaires conçus d'une façon traditionaliste où on trouve pas une vision horizontale et novatrice dans les méthodes d'enseignement qui permettent de faire des réformes en adoptant de nouvelles méthodes avec de nouveaux outils dans le processus enseignement/apprentissage, la nature de l'expérience elle-même qui prend autant de temps pour arriver à collecter des résultats fiables issus de l'usage de portfolio, la méconnaissance de cet outil et la peur d'utiliser de nouveaux outils et nouvelles méthodes d'enseignement qui nous a menés automatiquement de ne pas être en mesure de faire une réelle expérience avec des apprenants algériens; nous n'avons pas pu appliquer une expérience dans une institution car il n'y a pas de supports convenables.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

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.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (Vol. 69). Paris : Presses universitaires de France.

Biémar, S. (2013). Analyse au sein d'un parcours de formation. In J. Beckers, S. Biémar, S. Boucenna, E. Charlier, N. François & C. Leroy (Eds.), *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques* (pp. 99-108). Bruxelles : De Boeck.

Baron & Bruillard 2003. G-L. Baron et E. Bruillard, « Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 145, octobre novembre- décembre 2003, p. 37-49.

Barton & Collins 1993. J. Barton et A. Collins, « Portfolios in Teacher Education », *Journal of Teacher Education*, Vol.44, no 1, 1993, p. 200-209.

Barrett 2001. H.C. Barrett, « Electronic Portfolios », *Educational Technology : An Encyclopedia*, eds. ABC-CLIO, 2001.

Barrett 2000a. H.C. Barrett, « Electronic Teaching Portfolios : Multimedia Skills + Portfolio Development = Powerful Professional Development », *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 2000.

Barrett 2000b. H.C. Barrett, « Electronic Portfolios = Multimedia Development + Portfolio Development ; The electronic Portfolio Development Process », A chapter in a book on *Electronic Portfolios to be published by the American Association for Higher Education (AAHE)*, Fall, 2000.

BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », Paris, ESF, 1999, p.44

Besse, H. (1979), *La norme, les registres et l'apprentissage, Le français dans le monde*, 121, pp. 24-29

Bradbury, H., Frost, N., Kilminster, S. & Zukas, M. (2010). *Beyond reflective practice. New approaches to professional lifelong learning*. Londres : Routledge.

- Bourgeois, E. & Durand, M. (Eds.) (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives, Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language teaching*, London : longman.
- C, DOYON. R, JUNEAU. « Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages », Québec, 2^{ème} édition, éditions Beauchemin Itée, 1996, p.5
- CH, HADJI. « L'évaluation démystifiée », Paris, ESF, 1997, p.13
- CH, Hadji. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils », paris, ESF, 1995
- Chevallard, Y. (1987). Médiations et individuation didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 23-34.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury S. & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81- 104). Paris : Fabert.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. J. García (Éds), *Sociedad, Escuela y matemáticas. Aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD)* (pp. 705-746). Jaén, Espagne : Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Chevallard, Y. (2011, 21 janvier). *Journal du séminaire TAD/IDD. Séance 2*.
- Chevallard, Y. (2012). *Leçons de didactique fondamentale*. Université Aix-Marseille.
- Cros, F. (2004). Place du récit dans l'écriture à des fins de formation professionnelle. *Questions Vives, Recherches en éducation*, 2(4), 77-89.
- C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991.
- Deci, E., Flaslre, R. (1995). *Why we do what we do: understanding self-motivation*, New York : Penguin.
- Diez, M. (1996). The portfolio: Sonnet, Mirror and Map. In K. Burke (Ed), *Professional Portfolios: A collection of articles* (pp. 17-26). Arlington Heights : IRI/Skylight Training.

- Derycke, 2000. M. Derycke, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, pp.5-10, juillet-août-septembre 2000.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*, Cambridge : Cambridge universitu press.
- D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.p.50.51
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Doolittle 1994. P. Doolittle, « Teacher Portfolio Assessment », ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington,DC, Avril 1994, n° ED 385 608.
- Donnadiou, B. (2004). Quelle est la fonction de la narration dans le processus de formation des adultes ? *Questions Vives, Recherches en éducation*, 2(4), 11-13.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- 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.
- Eymard, C., Ladage, C. & Vial, M. (2012). Savoir décrire une situation professionnelle ; une condition clé dans l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide d'un portfolio. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Congrès ADMEE, Luxembourg.
- Eyssautier-Bavay, C. (2004). Le portfolio en éducation : concept et usages. Communication présentée au colloque TICEMéd 2004. *Informations, savoirs, décisions & médiations*. Université de Toulon.
- Freud, S. (1928). Sur les transformations des pulsions particulièrement dans l'érotisme anal. *Revue française de psychanalyse*, II(4), 609-616.
- G, DE LANDSHEERE. « Évaluation continue et examens : précis de docimologie », Bruxelles-Labor, paris-Nathan, 1976
- G, DE LANDSHEERE. « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation », Paris, PUF, 1997

- G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.9
- Goody, J. R. (1979). La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goupil 1998a. G. Goupil, « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », Vie pédagogique, n° 107, Avril-mai 1998, Canada.
- Goupil 1998b. G. Goupil, « Les enseignants et les étudiants en sciences de l'éducation devraient-ils eux aussi réaliser un portfolio ? », tiré de « Portfolios et dossiers d'apprentissage », Eds. Cheneliere/McGraw- Hill, Montréal, 132 p., 1998. (en ligne, site de CASLT/ACPLS, l'association canadienne des professeurs de langues secondes)
- G, SCALON. « L'évaluation formative des apprentissages », Presses de l'Université de Laval ; Québec, 1988,p.236
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jalbert 1997. P. Jalbert, « Le portolio scolaire : une autre façon d'évaluer les apprentissages », Vie pédagogique, n° 103, p.31-33, avril-mai 1997.
- J, ARDOINO. G, BERGER. « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes », paris, Andsha, 1989.
- J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.105
- J, CARDINET. « Des instruments d'évaluation pour chaque fonction. Mesure et évaluation en éducation », Paris,1984
- J, TARDIF. « L'évaluation dans un paradigme constructiviste », in Hivon R. (éd), l'évaluation des apprentissages, Sherbrooke, CRP, 1993, p.p.27.56.
- J-P, ROBERT. « Dictionnaire du petit Robert», Robert Édition, Paris, 1990, p. 715
- Klenowski 2002. V. Klenowski, « Developing portfolios for learning and assessment : processes and principles », RoutledgeFalmer, Londres, 2002.
- Kohonen, V. (2000). Experiential learning in foreign language education, Boston : Allyn and Bacon.
- Ladage, C. (2008). *Étude sur l'écologie et l'économie des praxéologies de la*

recherche d'information sur Internet. Une contribution à la didactique de l'enquête codisciplinaire. Thèse de doctorat, Université de Provence, Lambesc.

Ladage, C. & Chevallard, Y. (2008). La place du portfolio dans la conception et l'implémentation d'une organisation didactique : problèmes ouverts. Colloque international *Efficacité & Équité en Éducation*, université de Rennes 2.

Ladage, C. & Chevallard, Y. (2010). La place du portfolio dans la conception et l'implémentation d'une organisation didactique : problèmes ouverts. In Sensevy, G., Albero, B., Gueudet, G. & Blocher, J.-N. (Éds). *Actes du colloque international Efficacité et équité en éducation* [cédérom]. Rennes : AECSE - Rennes 2 - IUFM de Bretagne - UBO.

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Lebart, L. & Salem, A. (1994)

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles

Little, D. (1991), Learner autonomy : definitions, issues and problems, DUBLIN : Authentik language resources Ltd.

Mac Intyre, P. D. (1994), Toward a social psychological model of strategy use, foreign language annals, 27, P. 2.

Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie*

Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. Cahier de recherche du Girsef, 18, 3-25.

M.E.Q 2001. Ministère de l'Éducation du Québec, « Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire » Août 2001.

M.E.Q 2002. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques, « Portfolio sur support numérique », Mai 2002.

Michaux, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 9-38.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.

M, SCRIVEN. « The methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation », (A.E.R.A.Monographseries on curriculum evaluation n° 01), Chicago: Roland MCNDHY, 1967.

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.

Naccache, N., Samson, L., Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, mai 2006, volume 7, 2. 110-127.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In É. Bourgeois & G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.

Pellanda Dieci, S. & Tosi, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions 11*, 33-54.

R, TOUZIGNANT. « Le principe de la mesure et de l'évaluation des apprentissages », Boncherville Québec, Gaetan Morin, 1990, p.237

Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*, 60, 103-116.

Rolland, C. (2007). L'écrit en supervision : un espace tiers médiateur. In P. Lebberrier (Ed.), *Supervisions éco-systémiques en travail social* (pp. 107-125). Paris : ERES.

Schlanger, N. (éd) (2012). *Marcel Mauss, Techniques, technologie et civilisation*. Paris : PUF.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Schön, D. (2001). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.). *Competence in the learning society* (pp. 185- 207).

Schön, D., A. (1983/2007). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot : Ashgate.

Smith, K., & Tillema, H. (2006). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 60-65.

Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. *Expliciter*89, 6-14.

Stefani, L., Mason, R., Pegler, C. (2008). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. Collection Connecting with e-learning series. 2d edition. New York: Routledge.

TH, KELLAGHAN. V, GREANEY. « L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement ». Paris, 2002, UNESCO, p.21

Trésor de la langue française, France, 2004.

UNESCO 2002. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, « Information and Communication Technologies in Teacher Education. A planning guide »

Vergnaud, G. (1996/2004). Au fond de l'action, la conceptualisation. In JM. Barbier (Éd). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.

Yann Vacher, (2015), *Construire une pratique réflexive comprendre et agir, pédagogies en développement psychologique*. De boek supérieur, s. a, Fond jean-paques 4 - 1348 Louvain-la-neuve.

Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

NETOGRAPHIE:

[A.S.H.] Alphabet Superhighway, U.S. Department of Education and University of Delaware, Développé par une équipe du laboratoire Educational Technology Laboratory de l'Université de Delaware,
<http://www.ash.udel.edu/ash/teacher/portfolio.html> (site consulté le 08/03/21)

[CS-PS] Commission scolaire des Premières- Seigneuries (Québec),
<http://recit.csdps.qc.ca/portfolio/avant.htm> (Site visité le 07/03/21)

[CS-SH] Commission scolaire de St Hyacinthe (Québec), <http://recit.cssh.qc.ca/> (Site visité le 08/03/21)

[CS-S] Commission scolaire des Samares (Québec).
<http://www.cssamars.qc.ca/ticp/Portfolio> (site visité le 08/03/21)

[InfoBourg] <http://infobourg.qc.ca/projet/DetailsDossier.asp?DevID=27> (Site visité le 28/02/21)

[EIfEL] Conférence organisée les 9-1 Octobre 2003 à Poitiers par l'EIfEL (European Institute for E-Learning, <http://www.eifel.org/portfolio/> (Site visité le 06/03/21)

[L'école branchée] N. Chantal, « Le portfolio électronique : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? »,
branchée, fascicule 4. <http://www.ecolebranchee.com/fascicule4> (site visité le 07/03/21)

[PEL] Le Portfolio Européen des Langues, <http://www.sprachenportfolio.ch/> (Site visité le 04/03/21)

[Rapport PEL] Portfolio Européen des Langues, <http://www.fuberlin.de/elc/bulletin/6/fr/forster.html> (Site visité le 04/03/21)

ANNEXES

Annexes

Annexe 1 : Article 1

Articles 論文

Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues*

Francis CARTON

(ATILF équipe CRAPEL - CNRS/Université de Lorraine)

Résumé

L'idée de faire élaborer par les apprenants des journaux d'apprentissage n'est pas neuve, mais les propositions du Conseil de l'Europe l'a remise au goût du jour, avec la Biographie Langagière du Portfolio. La fonction qui est lui donnée, avec les autres outils que sont le Cadre Européen, les grilles d'auto-évaluation et l'Europass, est de contribuer à la coordination de politiques publiques et à l'évaluation des compétences langagières à l'échelle européenne. Comment tirer parti de ces propositions ailleurs qu'en Europe ? La description de la mise en place de journaux d'apprentissage dans un dispositif d'apprentissage du français dans les universités tunisiennes permettra de montrer comment, dans un contexte non européen, et auprès d'étudiants en difficulté, le portfolio peut devenir un puissant outil de la formation à apprendre et de l'autonomisation des apprenants.

学習者が学習日誌をつけるというアイデアは新しいものではない。だが欧州評議会は、ポートフォリオに言語履歴を付け加えることにより、学習日誌を刷新した。『ヨーロッパ言語共通参照枠』や共通参照レベル自己評価表、「ユーロパス」など、さまざまなツールが開発されたことで、ポートフォリオの機能は公共政策の調整とヨーロッパ基準に基づく言語能力評価に役立てることにある。

ではヨーロッパ以外の地域において、この提案はどのように取り入れられているだろうか。チュニジアの大学でのフランス語学習という環境に学習日誌を取り入れたところ、フランス語学習に困難を覚える学習者に対して、ポートフォリオは学習と自律学習の有力な道具となることが判明した。

* Ce texte est présenté au colloque organisé conjointement par la SJDF, le IACET et Japanese Gesellschaft für Germanistik, du 18 mars 2011 à l'université Waseda, mais qui a été rapporté en raison de la catastrophe du 11 mars.

Annexe 2 : Article 2



Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques

Caroline Ladage

► **To cite this version:**

Caroline Ladage. Le portfolio comme objet tiers dans les systèmes didactiques et autodidactiques. Actualités de la recherche en éducation et en formation (AREF), 2013, MONTPELLIER, France. hal-01444720

HAL Id: hal-01444720

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01444720>

Submitted on 24 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Annexe 3 : Article 3

Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification

Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification

Line Fischer – line.fischer@unsmur.be

Marc Romainville – marc.romainville@unsmur.be

Université de Namur, Département éducation et technologie, Institut de recherche en didactiques et éducation de l'Université de Namur (IRDENA)

Pour citer cet article : Fischer, L., & Romainville, M. (2020). Un portfolio formatif centré sur l'écriture réflexive mais support ambigu à la certification. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 31-49.

Résumé

L'article s'intéresse à une expérience de recours à un outil réflexif de type portfolio, appelé « *Journal de réflexivité* » développé par une équipe pédagogique intervenant au sein de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur à l'Université de Namur. Le public hétérogène de cette formation est composé d'étudiants de master (à finalité didactique) et d'étudiants, souvent plus âgés, désirant obtenir un titre pédagogique (agrégation) en vue d'une nomination dans l'enseignement.

Après avoir décrit l'outil et son contexte d'utilisation, le traitement (quantitatif et qualitatif) des données et leur analyse seront passés en revue. Les résultats seront discutés via un développement en trois axes, émergeant des données. Le premier axe d'analyse des données est lié aux perceptions qu'ont les étudiants de la relation ambiguë entre l'outil de type portfolio et l'évaluation certificative. Le deuxième axe a trait aux perceptions qu'ont les étudiants de la plus ou moins grande insertion de l'outil dans le dispositif de formation plus large. Enfin, le troisième axe concerne les perceptions du rôle de l'écriture au sein de l'outil. En effet, les formateurs émettent l'hypothèse que le recours à l'écriture ferait accéder les étudiants à une posture réflexive. Toutefois, cette posture est-elle comprise et partagée par les étudiants ? Envisagé clairement par les formateurs comme un support du développement de la réflexivité des étudiants, un usage du JDR conforme à l'attendu requiert dès lors que les étudiants soient sensibilisés à cette dimension réflexive dans leur formation et au rôle de la mise à distance qu'implique l'écrit, ce qui n'est que partiellement confirmé par les données.

Mots-clés

Portfolio ; Outil d'évaluation ; Formation initiale des enseignants ; Réflexivité.

Annexe 4 : Article 4

*Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),
Université de Genève, septembre 2010*

LE PORTFOLIO, ATTENTES ET REALITES

Caroline Ladage, Atika Mokhfi, Jean Ravestein

UMR P3 ADEF
Université de Provence
29, av. Robert Schuman - 13621 Aix-en-Provence Cedex 1
caroline.ladage@univ-provence.fr
atika.mokhfi@wanadoo.fr
jean.ravestein@univ-provence.fr

Mots-clés : Portfolio, didactique, compétences, dispositif

Résumé. L'usage du portfolio dans les dispositifs d'enseignement et de formation est un objet encore mal cerné, tant du point de vue de ses fondements théoriques que du point de vue de ses effets dans les pratiques de formation. Nous menons dans cette communication une analyse statistique d'un corpus d'exposés disponibles sur Internet à propos du portfolio. Nous dégagons une classification de six thématiques dominantes, en soulignant leur influence probable sur les discours et les pratiques concernant le portfolio. Nous confrontons ensuite les résultats de cette analyse aux réponses données à une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 58 étudiants qui utilisent le portfolio en formation. Émergent alors un certain nombre de questions dont le traitement semble au moins partiellement absent non seulement des exposés disponibles mais aussi de ce qu'il est couramment possible de rencontrer dans les programmes de formation intégrant le portfolio comme dispositif.

1. Introduction

Qui souhaiterait aujourd'hui enquêter sur ce qu'est un portfolio mettrait au jour un grand nombre d'exposés dans des publications à caractère scientifique, académique, professionnel ou autre. Si, pour beaucoup, le mot *portfolio* n'est pas totalement inconnu, on doit constater que, dès l'instant où des étudiants se voient confrontés à l'obligation de « faire un portfolio », ils s'interrogent sur ce à quoi cet objet renvoie précisément. La question se pose avec d'autant plus d'acuité pour leurs formateurs et leurs éventuels maîtres de stage ou tuteurs qu'ils sont chargés d'évaluer le travail accompli sous ce nom.

Cette communication a pour objet de présenter un fragment d'une recherche en cours engagée auprès de publics d'étudiants en formation continue (CITE 5) sur la question du portfolio. L'objectif est d'identifier les conditions et contraintes de tous niveaux (y compris théorique et culturel) de l'utilisation du portfolio comme dispositif de formation. Pour cela, nous commencerons par une revue succincte des principaux champs théoriques impliqués dans le recours au portfolio en formation.