

Eportofolio authorship for teachers : considerations of flexibility and productive constraints

Bruillard Eric, IUFM de Caen et UMR STEF
(Institut Universitaire de formation des maîtres de Basse-Normandie et Unité mixte de recherche Sciences Techniques Éducation Formation)
eric.bruillard@caen.iufm.fr

Abstract: For two years, masters degree students in education (IUFM and university of Caen), have to design a eportfolio (using the BSCW platform). Lessons learned indicate that giving no strict model of eportfolio leads to an interesting variety of productions, with a great deal of creativity (use of a weblog, collective eportfolio with common parts and individual parts, use of pictures and metaphors...). The communication will elaborate upon the first results of this experimentation of eportfolio, advocating freedom of elaboration in this specific context.

Keywords: eportfolio, éducation, TICE, praticien réflexif

1. Introduction

Dans le système éducatif français, les portfolios n'ont pas la popularité qu'ils rencontrent en Amérique du Nord ou dans les pays nordiques. Une des premières raisons tient au fait que les enseignants français, une fois passés les concours de recrutement, sont fonctionnaires et n'ont pas à être recrutés par des établissements ou districts scolaires. Nulle nécessité d'attester des compétences acquises pour obtenir un poste, le grade obtenu étant suffisant. Une seconde raison est sans doute liée à la tradition éducative française, qui s'appuie sur des disciplines d'enseignement fortes et favorise des formes d'écriture exigeantes (comme la dissertation). Ainsi, les enseignants stagiaires (en IUFM) doivent élaborer et soutenir un mémoire professionnel. Enfin, subsiste une certaine méfiance vis-à-vis des technologies quelles qu'elles soient, vues comme de simples outils n'ayant qu'un rôle subalterne. Pourtant, il semble que la réalisation d'un portfolio électronique (que l'on nommera eportfolio) constitue une activité intéressante pour les enseignants et les formateurs et que ce type de production est susceptible de prendre une place importante dans la formation, notamment en raison du cadre européen dans lequel elle se déploie de plus en plus.

A l'IUFM de Caen, dans le cadre du master professionnel (anciennement DESS « *formation de formateurs : mutations et professionnalité* », IUFM et Université de Caen Basse-Normandie), l'évaluation du module de tronc commun sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation consiste en l'élaboration et la soutenance d'un eportfolio. Deux promotions d'étudiants se sont prêtées à cet exercice, ce qui donne des premiers éléments pour analyser son intérêt, au vu des productions obtenues.

Dans cet article, nous allons essayer de tirer des enseignements de ce travail autour des portfolios électroniques, en précisant les idées qui nous ont conduit à proposer cette modalité d'évaluation et en décrivant quelques caractéristiques des eportfolios qui ont été réalisés. Nous étendrons ensuite la réflexion sur l'intérêt même de ce type de production en formation dans le contexte français.

2. Un eportfolio en formation de formateurs : pourquoi, comment ?

2.1. Pourquoi un eportfolio ?

Le choix du portfolio s'est peu à peu imposé compte tenu du contexte et des objectifs de la formation de DESS et du module sur les TIC dont nous avons la charge avec Dominique Lachiver.

Les étudiants d'un master professionnel dans le domaine de la formation de formateurs n'ont pas vocation à développer des applications informatiques. Par contre, ils peuvent être amenés soit à en prescrire la réalisation, soit à participer, en tant qu'expert du domaine de la formation, à leur développement. Si la maîtrise de « grandes » compétences techniques de réalisation ne peut être visée, un autre registre de compétences est requis. En outre, le pari est que les TIC peuvent leur être utiles dans leur formation elle-même et plus tard dans leur travail.

Le public, c'est-à-dire l'ensemble des stagiaires, est très hétérogène. D'une part dans leur familiarité avec les TIC. D'autre part dans leur cursus et leurs objectifs. Certains sont des étudiants qui

viennent de terminer leur maîtrise. D'autres ont une longue expérience professionnelle, souhaitent se réorienter ou prendre du recul par rapport à leur activité.

Dans le module du DESS consacré aux TIC (technologies de l'information et de la communication), on cherche à favoriser un développement conjoint de maîtrise technique *minimale* (sans pouvoir bien cerner ce que cela implique) et de réflexion sur les TIC elles-mêmes et leurs rôles en formation. Pour cela, nous pensons qu'il faut mettre en place des situations obligeant les étudiants à utiliser les TIC afin de se les approprier. En produisant quelque chose, ils seront amenés à mieux comprendre l'intérêt et les limites des TIC, voire même à analyser leur processus de travail. Ainsi, au cours de la formation, nous leur demandons de produire un texte à plusieurs en collaborant autant à présence qu'à distance (à l'aide d'une plate-forme, ici BCSW), à critiquer les productions d'autres groupes et enfin à prendre en compte des critiques dans leur propre production, expérience qui leur fait prendre conscience des difficultés du travail en groupe partiellement distant et mieux percevoir certains points d'achoppement de l'enseignement à distance.

La question s'est posée de l'évaluation finale du module. La première année du DESS (il y a trois ans), nous avons choisi de leur demander de réaliser une présentation de type PréAO. Cette modalité d'évaluation s'est avérée un peu décevante. En effet, sans recul de la part des stagiaires, leur production reste empreinte de naïveté et témoigne de conceptions non mises à l'épreuve. Cela renforce aussi une vision des TIC comme simples moyens modernes de présentation, ne conduisant que très marginalement à réfléchir sur des processus complexes d'appropriation. Un engagement peu clair, des difficultés à avoir un regard sur le résultat obtenu et à en discuter, l'épreuve se résumait parfois à montrer quelques compétences techniques plus ou moins récemment acquises. C'est d'ailleurs dans ce registre purement technique que l'exercice était réinterprété par les stagiaires.

Nous avons alors essayé de proposer une autre modalité d'évaluation qui puisse :

- les encourager à utiliser les TIC dans leur formation, dans des réalisations concrètes,
- les inciter à mettre en perspective les différents éléments de leur formation,
- les aider à développer une réflexion sur leur propre parcours,
- être facilement partagée avec les autres stagiaires.
- permettre à chacun, quelles que soient ses compétences techniques, d'arriver à un résultat significatif et utile.

Il s'agissait de répondre à l'hétérogénéité des stagiaires (un public avec des expériences et des objectifs différents) et de limiter les réinterprétations de la consigne de travail en termes simplement techniques. Le portfolio électronique semblait satisfaire à ces différentes contraintes.

2.2. Quel type de portfolio réaliser?

Selon la *NW evaluation association* (<http://electronicportfolios.org/portfolios/WIU2.pdf>, cité par Helen Barrett, voir aussi <http://www.nwrel.org/eval/library/pdfs/folio.pdf>), un portfolio est une collection finalisée de travaux d'un étudiant attestant de ses efforts, progrès et réalisations au cours du temps (*"a purposeful collection of student work that demonstrates effort, progress and achievement over time"*). Les aspects génétiques et réflexifs jouent un rôle essentiel, articulés selon trois finalités générales (Barrett, 2003) : résumer les travaux réalisés par un étudiant ; lui donner l'occasion de réfléchir sur ce qu'il a appris en les faisant et sur ce qu'il est capable d'accomplir ; identifier de nouveaux besoins et de nouveaux objectifs d'apprentissage. Trois métaphores (Diez, 1994) permettent de comprendre les différentes facettes d'un portfolio : c'est à la fois un miroir (soulignant la nature réflexive du portfolio, l'étudiant peut voir ses progrès au cours du temps), une carte (facilitant l'auto évaluation et permettant de se donner un plan et des buts) et un sonnet (ce dernier point souligne la nécessité de se montrer créatif tout en respectant des règles imposées comme en poésie).

Souhaitant tenir compte d'une diversité d'objectifs et de situations des stagiaires (certains devant chercher un travail à l'issue de la formation et étant intéressés à la réalisation d'un portfolio de présentation, d'autres souhaitant plutôt faire le point sur leur propre parcours), nous avons opté pour une consigne brève, demandant la réalisation et la soutenance d'un portfolio électronique avec une échéance (laissant environ 7 à 8 mois pour la remise et la soutenance), présentant leur parcours, notamment au sein de la formation en cours. Nous les avons enjoint de consulter des exemples via internet (notamment les sites québécois fournissant de très nombreux exemples de portfolios électroniques en français). En cours de route, des séances de type travaux pratiques leur ont permis

d'acquérir les compétences utiles dans la réalisation informatique, en essayant de ne pas fournir un modèle tout fait qu'il n'y aurait plus qu'à instancier (ce qui n'a pas fonctionné la première année, un certain nombre d'étudiants ayant directement repris un modèle donné lors d'un exercice).

Afin de préciser le contrat, nous avons insisté sur le caractère personnel de la réalisation demandée. Il ne s'agit pas tant de tout effectuer sans aucune assistance, bien au contraire, mais de faire des choix (dans les ressources intégrées, dans le mode d'organisation, etc.) et de les assumer. En aucun cas, une quelconque virtuosité technique n'est recherchée, plutôt une cohérence dans la réalisation.

Notons enfin qu'il s'agit bien ici de construire des portfolios électroniques, bien différents des portfolios sur support papier, que nous n'aurions jamais proposé de réaliser. En effet, utiliser les TIC est déjà une contrainte initiale du module dont nous avons la responsabilité. En outre, l'informatique et internet offrent des possibilités qui étendent le spectre de conception et d'usage des portfolios : facilité de révision et d'évolution, intégration d'aspects multimédias, multiples structurations par des réseaux de liens hypertextes, partage et collaboration dans la conception, publication aisée pour un large public (mise en ligne), etc. Tous ces éléments concourent à faire des eportfolios des produits qualitativement différents des portfolios non électroniques, amenant également d'autres processus de réalisation.

2.3. Premier bilan des réalisations

Sur les deux ans, une trentaine de portfolios ont été construits et soutenus.

Comme premier élément de bilan, on peut constater la satisfaction quasi-générale des étudiants qui se sont engagés dans l'élaboration de leur portfolio (seule une petite minorité, sur les deux ans, a fourni un travail insuffisant). Pour la plupart d'entre eux, s'ils ont dû y consacrer du temps (et pour certains beaucoup de temps), ils ont été contents de se prouver à eux-mêmes qu'ils pouvaient produire quelque chose avec des technologies qui leur étaient au départ étrangères. Travail qu'ils n'auraient sans doute pas effectué, s'il n'avait pas été obligatoire, montrant que la contrainte est productive. L'investissement, tant temporel qu'intellectuel, est à souligner. En fait, cela les incite à utiliser les TIC pour produire sur un sujet qui les concerne : eux-mêmes !

Au plan technique, quelques uns ont eu des difficultés à mettre en ligne leur production sur la plate-forme, notamment en raison de problèmes classiques de confusion entre adressages relatif et absolu. Toutefois, avec une légère assistance (surtout la première année) que nous avons pu leur fournir ou que certains ont pu trouver auprès de leurs proches, les derniers obstacles ont pu être surmontés.

Les productions réalisées témoignent d'une grande variété. On constate toutefois une richesse plus grande de la part de ceux qui ont eu une expérience professionnelle. Cet exercice semble leur correspondre mieux qu'aux jeunes étudiants. D'une part ils ont plus à dire ; d'autre part, l'inscription en DESS témoigne d'une volonté de faire le point, ce qui facilite leur engagement dans la réalisation de leur eportfolio. Toutefois, les plus jeunes affirment en général qu'ils veulent étendre ce premier travail afin de réaliser un portfolio de présentation, utile dans leur recherche d'emploi.

Certains appliquent un modèle prêt à l'emploi (surtout vrai la première année), mais la plupart inventent une forme assez personnelle, montrant qu'ils savent tirer parti de la marge d'interprétation qui leur est laissée. S'il est difficile de préciser ce qu'ils ont appris (puisque la forme choisie n'est en rien un test de compétences), cette réalisation semble correspondre aux objectifs que nous assignons à cette forme d'évaluation. Ils en comprennent tous l'intérêt et apparaissent prêts à réinvestir dans leur contexte professionnel (ce qui est en train de se produire pour certains d'entre eux).

L'analyse des portfolios réalisés permet de mettre en évidence des caractéristiques intéressantes.

3. Analyse de quelques caractéristiques des portfolios réalisés

3.1. Quelle interprétation des portfolios ?

Comme la notion de portfolio étant inconnue des stagiaires, des recherches sur internet leur ont permis de se forger leur propre vision de ce concept, de se « *appropriier progressivement* ». Chacun « invente » sa propre définition ou reconstruit une définition qui lui correspond.

D'abord, il s'agit bien d'un retour sur son propre parcours. Une stagiaire parle d'un « *film qui relate les acquisitions du formé* ». Pour d'autres :

- « *Il m'a permis de rassembler mes idées, mes points de vue, mes questionnements sur mon cheminement personnel et professionnel* ».
- « *Il m'a permis de visualiser le fil conducteur de ce que je suis professionnellement et de vérifier la cohérence* ».
- « *un moment où on souffle pour réfléchir sur son parcours* ».
- « *Il est pour moi un témoin de mes compétences professionnelles et de mes réalisations présentées de manière vivante et je le perçois comme un parcours avec un point de départ et un point d'arrivée* ».
- « *C'est une collection de différents échantillons ou travaux qui permet de documenter, pendant une certaine période, le cheminement effectué dans un domaine donné* ».

Cela touche à l'identité personnelle : « *Bâtissant moi-même ce portfolio, j'ai exercé des choix sur son contenu, je souhaite qu'il représente le plus justement possible ce que je suis* ».

La fonction « miroir » du portfolio est bien soulignée. Comme il va (ou peut) être lu (notamment par les autres stagiaires), on fait attention à ce qu'il dévoile et à quelle part de soi on peut dévoiler, dans l'idée de partage : « *L'essentiel, ce sont les prises de conscience que j'ai faites tout au long de cette année, je vais faire le tri et partager ce qui peut l'être* ».

Mais documenter son propre parcours se fait dans un souci de projection vers l'avenir. Cela aide à mieux se connaître, « *Il m'a permis de faire une mise à jour de mes connaissances, de mes compétences afin de développer une plus grande conscience de moi-même et d'analyser mon développement professionnel et personnel* ».

Comme le souligne un stagiaire, cela peut donner l'occasion de conduire soi-même son cheminement personnel et professionnel : « *mieux visualiser mon cheminement et ainsi en vérifier la cohérence* », et « *préciser et mieux articuler les objectifs que je poursuis dans ma vie professionnelle* ».

La même idée est exprimée par un autre stagiaire :

« *Il sert à recueillir des informations sur ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences afin de documenter son cheminement, de systématiser ses démarches de réflexion afin de développer une plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser et de prendre des décisions éclairées menant au développement professionnel et personnel. Il permet aussi d'accéder à une meilleure compréhension de ses idées et de ses pratiques* ».

Allant jusqu'à une forme plus intime : « *Parce que je suis celui qui le bâtit, qui exerce mon choix sur son contenu. Il est le fil conducteur de mon parcours parce qu'il est ce que je suis et ce que je deviens ; sa cohérence* ».

La prise en compte de l'aspect réflexif est clairement mise en évidence : « *le portfolio permet de développer un esprit autonome, réflexif et critique, par rapport à sa propre trajectoire* ».

Pour certains, l'aspect présentation est prédominant. Ainsi, reprenant la classification proposée par la Direction des ressources didactiques du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ 2002) en trois catégories : portfolio d'apprentissage (souligne la progression du formé dans ses apprentissages) ; portfolio d'évaluation (évaluation des compétences du formé) ; portfolio de présentation (exposition et présentation des réalisations du formé), les plus jeunes ont privilégié cette dernière catégorie. Le futur lecteur (spectateur ?) est présent : « *Présentation personnelle, Mais çà, c'est une autre histoire... (qui peut trouver sa suite dans mon cheminement personnel, c'est vous qui voyez, c'est vous qui cliquez !)* ».

3.2. Aspects multimédias

Enrichir la présentation par des images est souvent recherché. C'est l'occasion d'employer une palette plus riche pour se décrire : « *J'aurais souhaité y ajouter des photos, des musiques, des réalisations personnelles, aquarelles* ». Le eportfolio apparaît comme une sorte de valise aux sortilèges.



Figure 1. Image du portfolio d'un stagiaire

Mais l'image n'est pas seulement illustrative, elle se veut démonstrative : « *montrer des images qui révèlent mes apprentissages* ». L'image devient représentative d'une métaphore

Un premier exemple de ce type est celui des engrenages. D'abord introduit la première année par une stagiaire (simple fichier GIF animé, figure 2) plutôt comme élément illustratif, montrant l'association progressive des différents éléments de la formation, il devient un élément essentiel pour une autre stagiaire. La page d'accueil a pour fond un engrenage (figure 3) puis différents engrenages sont présentés (figure 4), d'abord séparés, puis peu à peu associés. Le choix des couleurs (bleu pour la formation, orange pour évoquer les raids en voiture dans le désert) est également significatif.



Figure 2. Une première image d'engrenage

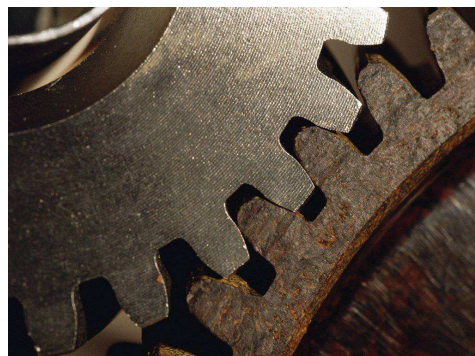


Figure 3. Fond d'écran de la page d'accueil d'un portfolio



Figure 4. Une série d'engrenage, correspondant aux différents liens :
l'auteur, les travaux, les stages, les passions

Mais ce recours aux engrenages n'est pas expliqué dans les différents textes du portfolio (il l'a été oralement lors de la soutenance). Par contre, une autre métaphore est fournie et expliquée, celle du puzzle qui apparaît sciemment comme un symbole récurrent (portfolio de S., <http://www.membres.lycos.fr/sfouenard>) : « *Le puzzle m'a en effet paru être une image particulièrement intéressante : un ensemble de pièces, chacune unique, qui mises bout à bout forment un tout cohérent et significatif... Cette métaphore du puzzle est donc à comprendre comme une*

représentation symbolique de la formation en associant les concepts d'unicité, d'identité, de cohésion, de coopération et d'accompagnement vers le changement. »



Figure 5. Différents puzzles

On trouve par ailleurs d'autres métaphores imagées, faisant le lien entre la formation et une passion : l'escalade, la navigation. Dans un autre registre, un stagiaire a choisi le portrait chinois pour se définir, un autre a repris l'introduction du questionnaire de Proust.

3.3. Aspects généraux

A l'exception notable de la production de S. déjà citée, plus centrée sur des contenus que sur un parcours, la quasi totalité des eportfolios est organisée de manière arborescente. Les liens transverses sont absents. L'organisation reste ainsi très hiérarchique. Cela peut être dû à manque de capacités techniques, mais surtout à une conceptualisation encore balbutiante. La traduction d'un parcours reste dans un mode linéaire, les relations entre les éléments ne sont pas vraiment matérialisées. Peut-être ces relations ont-elles été effectuées mentalement et la construction progressive du eportfolio a-t-elle permis de les faire émerger ? Notons qu'un stagiaire a utilisé une carte de concepts, montrant l'organisation de son portfolio, la plupart se contentant des menus, classiques dans les sites webs.

Cette linéarité se retrouve, mais sous une forme beaucoup plus intéressante, dans la production de L. qui a opté pour un weblog et a réalisé une sorte de journal de bord de sa formation (<http://tison.dess.free.fr/#107048112978364349>). Cette chronique intègre de nombreux liens (articles en ligne, sites d'élèves et d'institution, etc.) utilisant pleinement les capacités d'ouverture des pages web. La mise en ligne, dès le départ, lui a permis d'entrer en contact avec d'autres étudiants (au Canada et aux États-Unis) et L. a pu utiliser les fils *Atom* pour se mettre automatiquement à jour avec ses correspondants (et permettre l'intégration et la diffusion de ses pages par des procédés de syndication de contenus). Cette initiative montre une réinterprétation productive de la consigne initialement donnée, qui n'aurait pu se produire avec un dispositif pré formaté de réalisation de portfolios.

Une autre réinterprétation intéressante a été opérée par un groupe de trois personnes, ayant décidé de travailler ensemble. Ils ont réalisé un eportfolio avec une partie commune donnant accès à trois parties individuelles, chacune d'entre elles témoignant d'une recherche graphique élaborée (métaphore des engrenages déjà citée, de la navigation, la dernière ayant mis en avant sa passion pour la musique).

Seulement deux stagiaires ont décidé de rendre leur production publique (les adresses ont été données précédemment).

Pour conclure sur des aspects généraux, on observe une synthèse dans les réalisations entre les aspects professionnels et les aspects personnels (loisirs ou passions), des métaphores ou des illustrations permettant de faire le lien entre ces différents aspects. Certains soignent le côté esthétique et la finition, attestant de cette manière de compétences acquises, d'autres privilégient l'écriture, témoignant d'un engagement fort dans un processus réflexif sur leur parcours et leur formation.

Pour terminer ce rapide tour d'horizon, les réflexions d'un stagiaire, professeur des écoles depuis un certain nombre d'années, illustrent une manière d'appréhender cet exercice de conception d'un eportfolio individuel. Reprenant une citation de Patrice Pelpel (« Apprendre, c'est rajeunir et en accepter le risque » ; *Se former pour enseigner*, 1993), il considère l'élaboration du eportfolio comme un accompagnement à la réflexivité sur son processus de formation : « *consciente de mes résistances à parler de moi-même dans mes apprentissages et surtout dans mes tâches professionnelles, j'espère*

que ce support m'aidera à construire cette réflexion. ». Son écrit atteste des liens qu'il arrive à tisser entre les différents modules et activités de la formation. Ayant pris conscience de sa réticence à parler de son travail dans le détail pour un public non averti, il s'engage dans ce qu'il nomme une « démarche métacognitive ». Enfin, selon lui, l'année de formation lui a « permis de renouer avec le plaisir d'écrire ».

4. Discussion

Dans le contexte d'un master professionnel de formation de formateurs incluant une formation autour/avec les technologies de l'information et de la communication, la réalisation de eportfolios paraît très pertinente. Nous continuons d'ailleurs à adopter cette modalité d'évaluation pour la nouvelle promotion. Elle répond bien à des objectifs d'utilisation finalisée des TIC dans une production « intéressante » et d'engagement d'une réflexion personnelle des stagiaires sur leur propre parcours. La diversité des stagiaires, ainsi que l'hétérogénéité de leurs compétences, loin d'être un handicap, constitue une richesse que la réalisation des eportfolios contribue à révéler.

Toutefois, si la réalisation de eportfolios connaît une extension notable, ce n'est pas sûr qu'elle conserve son intérêt. En effet, la rareté constitue une partie non négligeable de cet intérêt, qui disparaîtra dans la banalisation, destin de nombreuses innovations. Amenés à en produire plus souvent, les stagiaires ne s'engageront plus de la même manière, sauf à maintenir un eportfolio tout au long de leur carrière, contexte qui en change la nature.

Cette écriture de eportfolio rejoint les préoccupations très actuelles du récit en formation. Il apparaît d'ailleurs que ce n'est pas forcément l'écriture elle-même qui est centrale, mais le dispositif dans lequel cette écriture est insérée : c'est du dispositif même que peut naître la nécessité de mettre en récit son expérience (Donnadiou, 2004). La posture de praticien réflexif, qui lui est indubitablement associée, a certainement des limites qu'il conviendrait de repérer. Elle correspond bien à l'esprit d'une formation de type DESS (master professionnel) sur la formation de formateurs, mais n'a pas forcément vocation à être la seule posture requise. Selon le cas, un engagement plus important dans l'action, des retours sur les contenus à enseigner peuvent induire d'autres formes de travaux que la réalisation ou la mise à jour d'un eportfolio.

Une partie de la réussite de cet exercice vient de son inscription dans un temps contraint, avec un échéancier, une terminaison. On ne va pas renseigner son portfolio en continu. Notons que des systèmes sont actuellement conçus pour permettre de garder un enregistrement complet de la vie d'une personne. Ainsi, dans le cadre du projet *MyLifeBits*, un système éponyme est conçu pour enregistrer et gérer toutes les données numériques d'une vie (Gemmel *et al.*, 2003). Il est actuellement expérimenté : a ainsi été numérisé tout ce qui est possible sur la vie de Gordon Bell. La tentation va sans doute être grande de faire des eportfolios en continu dans le cadre d'une carrière. Garder tout change fondamentalement la nature même de ce travail. Il n'est pas sûr que ce soit souhaitable, certaines formes d'oubli sont indispensables dans des processus d'apprentissage.

Ensuite le contexte de déploiement peut conduire à des usages plus contraints et moins intéressants (contexte d'interopérabilité, du rendre compte, etc.). Avec Georges-Louis Baron (Baron & Bruillard, 2003), nous avons présenté plusieurs dilemmes auxquels les *colleges of education* (aux États-Unis) doivent faire face avec le développement des eportfolios, dans le contexte actuel où les institutions sont tenues de rendre compte (accountability) à différentes autorités et organismes (notamment d'accréditation) de leurs actions de formation (Carney, 2003). Une des tensions bien repérées est qu'un portfolio très structuré, souvent conçu comme une base de données en ligne, pour satisfaire aux besoins d'uniformité dans les données d'évaluation d'une institution, risque de faire perdre la créativité d'expression qui a été l'étendard des portfolios depuis des années. De l'évaluation « authentique et réflexive » à l'agrégation de données pour l'accréditation, les problèmes pratiques et les questions de pouvoir changent les orientations.

Pour revenir au contexte français, la fertilité du concept de eportfolio tient pour une bonne part à sa malléabilité, rendant essentielle sa définition locale dans un contexte donné. Pour cela, il importe de le reproblématiser dans une situation particulière, non d'appliquer une sorte de méthode générale à un contexte. Disposer d'un produit dédié à la construction de eportfolio risque d'assécher la créativité, alors que la marge de réinterprétation qui est laissée aux stagiaires est essentielle. Si l'expérience que nous avons est encore limitée, elle semble indiquer, dans la culture de la formation en France, que les eportfolios peuvent jouer un rôle très important, leur généralisation risque d'en changer fortement la nature et l'intérêt.

Références

- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2003) 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, p. 37-49.
- Barrett, H.C. (2003) e-Portfolios: Issues in Assessment, Accountability and Preservice Teacher Preparation, *American Educational Research Association*, Chicago, April 22, 2003, <http://electronicportfolios.com/portfolios/aera2003.pdf>
- Carney, J. (2003) Teacher Portfolios and New Technologies: Confronting the Decisions and Dilemmas. *Actes de la conférence SITE 2003*, p. 26 – 29.
- Diez, M. (1994) The portfolio: Sonnet, Mirror and Map. In Kay Burke (Ed.), *Professional Portfolios*. Glenview, IL: Skylight Training and Publishing.
- Donnadieu, B.(coord.) (2004) Le récit en formation ? Questions vives n° 4, Les sciences de l'éducation En question, Aix en Provence, vol. 2, n° 4.
- Gemmell, J., Lueder, R., and Bell, G. (2003) Living With a Lifetime Store, *ATR Workshop on Ubiquitous Experience Media*, Sept. 9-10, 2003, Keihanna Science City, Kyoto, Japan, <http://www.mis.atr.co.jp/uem2003/>
<http://research.microsoft.com/barc/mediapresence/MyLifeBits.aspx>
- M.E.Q. (2002) *Portfolio sur support numérique*. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques, mai 2002, <http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>