

Développer la réflexion dans la formation des enseignants en utilisant un eportfolio

Christophe Gremion
HEP-PH Fribourg, gremionc@dufr.ch

Résumé

Dans la Haute École Pédagogique Fribourg (HEP FR), la formation alternée (Altet, Paquay, & Perrenoud, 2002) doit permettre aux étudiants d'établir des liens entre théorie et pratique. Le développement d'une posture réflexive (Jorro, 2004; Schön, 1994) est soutenu par une pratique régulière de l'autoévaluation (Saussez & Allal, 2007) ainsi que par la tenue d'un dossier d'apprentissage dans lequel l'étudiant récolte des traces de sa pratique en vue d'analyses de situations. Mais il faut bien l'admettre, les documents recueillis dans ce dossier sont plus souvent des exemples d'activités, des travaux d'élèves ou des préparations de leçons qui n'informent que peu sur la réelle pratique en classe de ces futurs professionnels. Depuis octobre 2011, trois étudiants de notre établissement expérimentent l'utilisation d'un gestionnaire de notes multimédias (Evernote) comme support à la récolte de ces souvenirs. Par l'analyse de la nature des traces récoltées, cette recherche tente de mettre en évidence les plus-values que peut représenter l'utilisation d'un tel outil pour l'autoévaluation des étudiants ainsi que l'adoption d'une posture réflexive de leur part, mais elle s'inscrit bien évidemment dans un cadre plus large, celui qui concerne l'accompagnement professionnel que Vial et Caparros-Mencacci (2007) développent dans leur ouvrage.

Mots clés

ePortfolio, autoévaluation, réflexivité, analyse de pratique, trace

1. Introduction

Dans la Haute École Pédagogique de Fribourg (HEP FR), la formation initiale des enseignants¹ s'organise autour de trois axes centraux. D'une part, la dyade *apprentissage institué curriculaire* (théorique) articulé avec *l'apprentissage incidents* (pratique), classique dans toute formation en alternance, dispositif complété d'autre part par une dimension d'apprentissage *institué non curriculaire* (Pastré, 2011, p. 256-258) dont le rôle premier est de favoriser les liens entre la théorie et la pratique. Ce troisième axe vise également le développement d'une posture réflexive qui est soutenue par une pratique régulière de l'autoévaluation ainsi que par la tenue d'un dossier d'apprentissage (DAP) dans lequel l'étudiant récolte des traces. Cette démarche est étayée par un facilitateur devant « stimuler l'exercice d'un “savoir réflexif” sur les pratiques d'enseignement » (Saussez & Allal, 2007, p. 113). C'est le *mentor* qui se voit confier cette mission de « *stimulateur* » dans la HEP FR.

1 Par souci de lisibilité, le masculin générique est utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.

Comme dans de nombreuses institutions, le dossier demandé est avant tout un lieu d'apprentissage et de réflexion propre à l'étudiant, mais il est également un élément de validation du parcours de formation. Ce mélange de formatif et de certificatif peut « corrompre sa fonction d'outil réflexif » (Naccache, Samson, & Jouquan, 2006, p. 119) et conduit parfois l'étudiant à hésiter entre deux logiques paradoxales : prouver (ou faire croire) qu'il sait faire pour répondre à l'attente ou montrer sa pratique réelle pour la développer. L'hésitation entre ces deux pôles peut influencer le futur enseignant quant à la décision de ce qu'il laisse transparaître dans son DAP et dans son autoévaluation. Le choix des « incidents critiques » retenus, tant pour alimenter la récolte de traces que les analyses de situations de son dossier d'apprentissage, se fera dans cette tension entre ce qu'il veut montrer de ses compétences à être un bon enseignant (vitrine) et ce qu'il souhaite améliorer dans sa pratique pour le devenir (miroir). Lors d'une précédente recherche (Gremion, 2010), nous avons pu constater que les analyses de pratiques développées dans les DAP traitaient au moins une fois sur deux d'un « incident critique » vécu lors de la visite du mentor. Est-ce parce que cette situation est déjà connue par l'accompagnateur et ne représente pas un risque supplémentaire de se dévoiler? Est-ce parce qu'elle a déjà été commentée par cet « autrui significatif » (Dubar, 1998, p. 74) et que cela permet donc à l'étudiant de réaliser « correctement » son métier d'élève (Perrenoud, 1994)?

Quoi qu'il en soit des raisons, l'effet demeure le même et plutôt que de récolter de nombreux supports évocatifs (Coen, 2009, p. 75) susceptibles d'alimenter sa réflexion, l'étudiant s'arrête trop vite sur cette (unique?) situation déjà exploitée.

L'objet de cette recherche exploratoire est donc de voir dans quelle mesure un dispositif facilitant au maximum l'acquisition de traces multimédias pendant l'action peut mener l'étudiant à s'intéresser plus régulièrement non à ce qu'il souhaite prouver, mais à ce qu'il souhaite apprendre.

2. Méthodologie

Les traces multimédias qui nous intéressent sont de nature très diverse (image d'un travail d'élève, mémo audio, enregistrement photo, audio ou vidéo de situation d'enseignement-apprentissage...), et notre idée est de pouvoir les récolter de manière très simple et très spontanée, que ce soit à l'aide d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone. Après quelques tests, notre choix s'est porté sur l'application EverNote2. En effet, cet outil nous semble idéal de par les nombreux avantages qu'il représente : 1) un accès très simple (que ce soit depuis l'interface Web ou ses applications); 2) la possibilité de partager les carnets avec son accompagnateur (portfolio de travail) comme avec le tout-public (portfolio de présentation) ou encore 3) la possibilité qu'a un tiers (maître de stage ou mentor) d'alimenter le portfolio de l'étudiant en lui envoyant des fichiers par mail. Cette recherche nous a déjà permis de suivre trois étudiantes de 2^e année pendant huit mois de formation et deux stages d'enseignement. Les données, récoltées par entretiens semi-directifs, doivent nous renseigner sur l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité de ce dispositif (Tricot et al., 2003) du point de vue des étudiants. Parallèlement, nous procédons à une analyse portant sur la nature et l'exploitation des traces déposées dans les ePortfolios.

3. Résultats

Les résultats intermédiaires que nous présentons ci-dessous se basent sur trois entretiens exploratoires autour de l'utilisation de ce ePortfolio ainsi que sur l'analyse d'environ 40 traces que les trois étudiants ont choisi de partager. Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'évaluation de l'artéfact lui-même selon les trois dimensions présentées par Tricot et al. (2003) puis, dans un deuxième temps, nous nous intéresserons plus particulièrement aux traces recueillies dans les différents ePortfolios.

3.1. Utilisabilité, utilité et acceptabilité du dispositif

3.1.1. Utilisabilité

Après quelques mois d'utilisation, l'avis des utilisateurs est unanime. L'artéfact est simple d'utilisation et la possibilité de ne l'utiliser que sur le smartphone, sans obligation de passer par l'ordinateur, est fort appréciée. L'insertion de notes multimédias est aisée, que ce soit pour les fichiers audio, les images ou les petites vidéos. Pour les vidéos plus grandes par contre, le logiciel ne permet pas l'envoi de fichiers de plus de 50 Mb, ce qui contraint l'utilisateur à découper sa vidéo en différentes séquences ou à la stocker sur un autre serveur en ne mettant que le lien hypertexte de celle-ci dans son ePortfolio. Les étudiants relèvent également le confort que représente le fait d'avoir toutes les traces sur son téléphone portable, objet qu'ils ont en permanence avec eux. Lors de l'ajout d'une note par un tiers, via l'adresse électronique du portfolio, il est regrettable qu'il n'y ait pas de notification automatique pour le propriétaire du carnet. Hormis ces deux points négatifs (grandes vidéos et absences de notification), les étudiants ont apprécié cette manière de faire et semblent tout à fait motivés à poursuivre cette expérience l'année prochaine.

3.1.2. Utilité

Les traces récoltées sont de bons supports évocatifs, que ce soit lorsque l'étudiant est seul (situation d'autoévaluation ou d'analyse de situation), en entretien réflexif voire, et c'est là un bénéfice que nous n'avions pas anticipé, dans des échanges réflexifs asynchrones et à distance via des outils d'écriture collaborative.

Il est à noter également que les étudiants semblent prendre le contrôle de la démarche par des demandes de plus en plus ciblées et spécifiques, demandes s'appuyant sur les traces récoltées, ce qui nous fait penser à une forme de médiation réflexive, voire identitaire (Charlier, Nizet, & Van Dam, 2006, p. 188).

3.1.3. Acceptabilité

Même si le mentor et le maître de stage peuvent alimenter l'espace privé du ePortfolio, ils n'ont aucun autre accès au contenu de cet espace. L'étudiant est l'unique propriétaire de son compte et gère de son propre chef les différents partages et droits d'accès, ce qui garantit tant la confidentialité aux yeux de l'utilisateur que la confiance qu'il peut placer dans le dispositif. Précisons encore que tous les tests ont été réalisés avec la version gratuite du logiciel, sans que les étudiants soient restreints par le manque d'espace de stockage.

3.2. Nature et exploitation des traces

Dans la version papier (classeur) que nous utilisons généralement avec les étudiants, les portfolios contiennent principalement des analyses de situations, des travaux réalisés (leçons, activités, évaluations) et des bilans (de stage ou de compétence principalement). En passant à la version électronique, la nature des traces

recueillies a sensiblement changé. Ainsi, chez les trois étudiants ayant participé à cette recherche exploratoire, 40 % à 60 % de celles-ci sont des fichiers multimédias : fichiers audio (consignes données par l'étudiante, fond sonore de la classe, dialogue entre des élèves), photos (élèves en activité, organisation de la classe ou travaux d'élèves) et vidéos de séquences d'enseignement. Il est également important de relever que, pour les sept analyses de situations recueillies depuis novembre pour cet échantillon, cinq sont des travaux réflexifs qui se basent directement sur une ou plusieurs traces multimédias. Enfin, dans les situations de co-évaluation ou d'entretiens réflexifs autour de ces traces, il nous semble que les échanges se centrent plus facilement sur la situation d'enseignement-apprentissage que sur la personne impliquée dans la situation présentée. Nous approcherions-nous de ce que Zulauf développe dans son paradigme du réseau de responsabilité (2006, p. 249-253)? Il est trop tôt pour le dire, et nous explorerons cette hypothèse dans la suite de nos recherches.

4. Conclusion

Comme nous avons pu le mettre en évidence, les premiers résultats de cette utilisation d'Evernote comme ePortfolio sont encourageants. L'artéfact est considéré comme utilisable, utile et acceptable par les usagers et les traces recueillies semblent être de bons supports à la réflexivité. Nous devons encore trouver une solution pour faciliter la notification lors des mises à jour du ePortfolio ainsi que l'envoi de vidéos de grande taille.

La suite de cette recherche impliquera un plus grand nombre d'étudiants en formation initiale, étudiants qui resteront toutefois volontaires. Elle débutera en septembre 2012 et devrait idéalement concerner une centaine d'étudiants suivis sur deux années. Nous explorerons également les possibilités d'utilisation de cette solution dans différents domaines tels que la formation d'infirmières, les classes primaires et l'enseignement individuel de la musique.

Références

- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. *Distances et savoirs*, 4(2), 181-199.
- Coen, P. F. (2009). Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument. *Recherche en éducation musicale*, (28), 65-82.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85. doi:10.3406/socco.1998.1842
- Gremion, C. (2010). *Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants* (Mémoire de Master inédit). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- 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*, 7(2), 110-127.

- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Tricot, A., Pléat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans *Actes de la Conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391-402). Paris, France : INRP.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? Dans M. Zulauf & P.-F. Coen (dir.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler*. Paris, France : L'Harmattan.