



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

35(1) | 2019  
Varia - printemps 2019

---

## Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio

Nicole Monney et Nadia Cody

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2007>  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Nicole Monney et Nadia Cody, « Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(1) | 2019, mis en ligne le 17 mai 2019, consulté le 20 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2007>

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Exemple d'une recherche collaborative pour expérimenter l'usage du eportfolio

Nicole Monney et Nadia Cody

---

## 1. Introduction

- <sup>1</sup> Au Québec, la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire intègre des cours universitaires ainsi que des stages en milieux de pratique (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2001). Cette formation, d'une durée de quatre ans, comprend un stage par année de 23 à 60 jours<sup>1</sup>. Durant son stage, le futur enseignant est accompagné par deux acteurs clés : l'enseignant associé et le superviseur universitaire. L'enseignant associé est la personne qui accueille le stagiaire dans sa classe. Il est titulaire d'un baccalauréat en enseignement et il enseigne à temps plein dans une classe du préscolaire ou du primaire. Certains enseignants associés ont suivi quatre journées de formations spécifiques pour accompagner le stagiaire. Cependant, ces formations ne sont pas obligatoires et elles ne sont pas considérées comme critère de sélection des enseignants associés. L'enseignant associé joue un rôle de premier plan dans l'accompagnement quotidien du stagiaire. C'est lui qui accueille le stagiaire, l'aide à se planifier, à enseigner, à évaluer selon les orientations ministérielles de la formation des élèves (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Le superviseur universitaire est le représentant de l'université responsable de l'atteinte des objectifs du programme de formation des enseignants. Le superviseur universitaire est un professionnel de l'enseignement qui a accumulé plusieurs années d'expérience comme enseignant dans les classes ou qui a étudié la question de la formation pratique des enseignants dans le cadre d'un mémoire ou d'un doctorat. En général, cela peut être un enseignant à la retraite, un enseignant en prêt de service, un chargé de cours ou, encore, un professeur spécialisé dans le domaine de la formation pratique. Trois journées de formation sont proposées au superviseur universitaire. Il participe également à des journées de préparation au stage pour se mettre à jour sur les attentes de l'université. Le superviseur universitaire a la

responsabilité de l'évaluation formative durant le stage et de l'évaluation certificative à la fin du stage. La réussite du stage dépend à la fois des prestations en classe du stagiaire et à la fois de son analyse réflexive sur ses propres pratiques menées dans le cadre de travaux spécifiques liés au stage. Le tout vise à s'assurer du développement professionnel du futur enseignant. Dans le cadre d'un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, deux professeures chercheuses se sont intéressées au eportfolio comme outil d'accompagnement du stagiaire dans son développement professionnel en stage. Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative qui vise à structurer le eportfolio pour permettre à l'enseignant associé et au superviseur universitaire de mieux accompagner le stagiaire dans son développement professionnel. Bien que cette recherche porte sur la formation à l'enseignement, ces résultats peuvent inspirer tout chercheur et professionnel œuvrant dans des programmes de formations à visée professionnalisante et qui intègrent des stages dans des milieux de pratique.

- 2 Ce texte débute par la problématique qui brosse un portrait sommaire des difficultés existantes par rapport à l'accompagnement des stagiaires. Ensuite, les concepts de eportfolio et d'accompagnement sont définis. Les auteurs poursuivent avec une définition de la recherche collaborative qui a permis de structurer le eportfolio et la méthode de collecte de données pour valider cette structure. Les résultats issus des rencontres de l'équipe de recherche, des « focus group » avec les enseignants associés et les stagiaires ainsi que de l'entrevue semi-dirigée avec un superviseur universitaire identifient des éléments-clés en lien avec la structure du eportfolio, l'accompagnement offert et les défis logistiques et techniques. Finalement, la synthèse permet de réfléchir à la structure implantée et fait émerger une nouvelle réflexion sur les rôles respectifs de chacun des acteurs qui accompagnent nos stagiaires et sur une approche plus constructiviste de l'accompagnement durant les stages.

## 2. Problématique : accompagner la réflexion du stagiaire

- 3 La formation des enseignants au Québec est encadrée par des orientations (MEQ, 2001) proposant 12 compétences professionnelles que devront développer les futurs enseignants au cours de la formation initiale. Le Ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) insiste sur des aspects qui fondent la professionnalisation comme la mobilisation des savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe professionnel de même que la formalisation de savoirs de la pratique. Cette réorganisation autour de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires (Desjardins et Dezutter, 2009) a eu comme effet d'augmenter les heures de stages en milieu de pratique et de créer des dispositifs permettant au futur enseignant de réaliser des liens entre les connaissances acquises en cours universitaires et celles acquises en stages. Ainsi, le futur enseignant construit ses propres connaissances durant les cours universitaires et durant un minimum de 700 heures de stages (MEQ, 2001). Alors que les cours permettent d'acquérir des savoirs didactiques, pédagogiques et théoriques, les stages, quant à eux, amènent une contextualisation des savoirs et les rendent signifiants (Portelance, 2008). Or, l'alternance entre les cours universitaires et les stages ne suffit pas pour avoir une réflexion approfondie autour des savoirs issus du milieu universitaire et ceux issus des milieux scolaires (Cody, 2013; Perrenoud, 2001). Comme l'identifient Desjardins et Boutet (2008),

les liens entre les savoirs théoriques et pratiques ne se font pas nécessairement chez les étudiants. Par ailleurs, il semblerait que les étudiants s'appuient sur leurs croyances pour enseigner plutôt que sur les savoirs issus des cours universitaires (Boraita et Crahay, 2013). Il peut donc être difficile de faire évoluer les modèles d'enseignement et de favoriser l'innovation (Tremblay-Wragg, Raby et Viola, 2015). Ainsi, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs qui permettent de confronter ces croyances, de favoriser un meilleur arrimage entre les savoirs issus des cours universitaires et ceux issus des stages, et ce, pour développer chez le stagiaire une posture réflexive par rapport à ses propres fondements qui guident ses pratiques (Feyfant, 2010).

- 4 Les enseignants associés et les superviseurs universitaires ont la responsabilité de guider le stagiaire dans le développement des 12 compétences ainsi que dans leur posture réflexive (Portelance et al., 2008). Mais cette responsabilité ne se fait pas aussi facilement. Les enseignants associés auraient tendance à offrir un accompagnement qui vise à régler des problèmes plutôt techniques (Desbiens, Spalanzani et Borges, 2013). Plus concrètement, les enseignants associés optent pour une logique transmissive des savoirs professionnels, « fais comme moi », au lieu d'opter pour une approche constructiviste qui prend assise sur l'expérience du stagiaire et sur l'analyse réflexive de la situation. Dans l'approche constructiviste, le stagiaire a l'occasion de remettre en question les savoirs acquis dans un contexte universitaire et les actions qu'il pose en contexte de stage. Cela lui permet de confronter ses croyances et de les faire évoluer (Boraita et Crahay, 2013). Du côté de l'accompagnement des superviseurs universitaires, ils auraient des difficultés à faire établir des liens entre les savoirs universitaires et les savoirs issus des milieux de pratiques par les stagiaires (Boutet et Villemin, 2014). Aussi, ils semblent opter pour une approche plus transmissive (Bocquillon, Dehon et Derobertmeasure, 2015). Rappelons que les superviseurs universitaires ont la responsabilité de faire établir des liens entre les différents types de savoirs (Portelance et al., 2008). Le manque de temps pour échanger en triade ou encore la compréhension partielle des visées du programme et du cheminement universitaire du stagiaire sont des raisons invoquées par les enseignants associés et les superviseurs universitaires pour expliquer ces difficultés (L'Hostie, Cody, Cividini, Allaire et Gauthier, 2009-2012<sup>2</sup>; Cody, Cividini et L'Hostie, 2011-2013<sup>3</sup>). Le fait que les enseignants associés et les superviseurs universitaires restent dans la logique transmissive des savoirs est problématique, car les stagiaires n'apprennent pas à développer leur posture réflexive qui leur permettra de devenir des professionnels autonomes et imputables de leurs actions. Par ailleurs, qu'en est-il de la transformation des pratiques en enseignement si les stagiaires reproduisent les pratiques de leurs enseignants associés sans les questionner et les redéfinir en regard des dernières pratiques innovantes du moment? Il y a donc lieu d'améliorer le dispositif de stage actuel en réfléchissant à de nouvelles avenues qui permettraient d'opter pour une approche plus constructiviste de la formation du stagiaire, d'augmenter le temps de médiation entre le superviseur universitaire, l'enseignant associé et le stagiaire, mais aussi de développer chez le stagiaire une posture réflexive pour l'amener à devenir un professionnel possédant des compétences de haut niveau. Dans ce contexte, les auteures de ce texte ont opté pour l'implantation d'un eportfolio.
- 5 Le eportfolio est un outil d'analyse de pratiques constitué d'un ensemble d'éléments relatant entre autres des expériences pratiques et permettant un recul nécessaire à la réflexion (Lebel, 2005, cité dans Labelle, 2015). Il agit comme levier transversal et longitudinal de l'établissement de liens entre les différents types de savoirs acquis durant

la formation initiale. Il soutient l'analyse réflexive au regard des compétences (Dufour et Gareau, 2016). L'aspect numérique permet d'y intégrer différents types de supports allant d'un texte écrit à une vidéo et permet ainsi à l'étudiant de développer ses compétences en intégration des technologies (Hébert et al., 2010). Néanmoins quelques limites existent. Il est important de comprendre que seule l'utilisation d'un eportfolio n'assure pas nécessairement le développement des compétences professionnelles (Corcoran et Nicholson, 2004). En d'autres termes, le simple fait de demander à un stagiaire de créer son eportfolio ne l'amènera pas nécessairement à remettre en question les savoirs universitaires et ses pratiques. Pas plus d'ailleurs qu'il lui permettra de développer sa posture réflexive. Il importe donc d'intégrer le eportfolio en s'assurant que la structure qui lui sera donnée permette à l'enseignant associé et au superviseur universitaire d'accompagner le stagiaire dans son développement professionnel. Dans ce contexte, les deux auteures de ce texte, également professeures-chercheuses, ont décidé d'intégrer le portfolio de développement professionnel dans les stages.

- 6 L'originalité de cette recherche se situe notamment dans l'approche méthodologique qui est collaborative. D'habitude, les dispositifs développés dans les formations universitaires sont réfléchis et structurés par les universitaires et s'appuient surtout sur l'expertise théorique. Or, lorsqu'il s'agit d'une innovation pédagogique et, qui plus est, de l'intégration d'une nouvelle technologie, ce type d'approche dite « top-down » semble être peu efficace (Rivens-Mompean, 2009). Ainsi, dans le cas de cette recherche, l'approche d'intégration de eportfolio est dite « bottom up » puisque le but est de structurer le eportfolio donc de le contextualiser et de l'ancrer dans les pratiques déjà existantes des enseignants associés et des superviseurs universitaires avant de le généraliser et de l'institutionnaliser (Rivens-Mompean, 2009). Ainsi, cette recherche a été menée par une équipe multiacteurs intégrant des enseignants associés et des superviseurs universitaires dans le but de structurer le eportfolio qui leur permettra de mieux accompagner le stagiaire dans son développement professionnel, et ce, en adéquation avec l'approche constructiviste.

### 3. Cadre conceptuel

- 7 Les auteures de ce texte optent pour une posture constructiviste, issue des sciences de l'éducation, qui voit la science comme une production humaine de laquelle émergent de nouvelles représentations de la réalité (Fourez, 2003). Ainsi, le cadre conceptuel prend la forme d'une suite de définitions organisées et structurées qui aident le chercheur à porter un regard interprétatif des représentations des participants à l'étude. Les différents concepts qui sous-tendent cette recherche visant à structurer le eportfolio sont : le eportfolio et l'accompagnement. Chacun de ces concepts se décline selon différentes perspectives théoriques.

#### 3.1. Eportfolio : fonction et format

- 8 Le eportfolio est un portfolio créé sur un support numérique. Sa définition correspond à celle du portfolio. Le portfolio peut se décliner en trois fonctions : le portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation (Bibeau, 2007). Chacune de ces trois fonctions amène des présupposés théoriques quant à l'apprentissage du stagiaire.

- 9 Le portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel consiste à planifier la démarche de réflexion du stagiaire (Allal, 1999) durant laquelle il développe son identité professionnelle (Jorro, 2015). La perspective de développement professionnel amené par ce type de portfolio appelle deux orientations : le développement professionnel par l'apprentissage et le développement professionnel par la recherche et la réflexion (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans l'orientation du développement professionnel par l'apprentissage, le portfolio permet à l'apprenant de construire et de déconstruire ses apprentissages durant la formation en regard des expériences qu'il vit dans les cours et dans les stages. Cette construction ou cette déconstruction des apprentissages s'observe dans l'élaboration de travaux de formation (page web, vidéo, documents électroniques, etc.). En général, dans cette orientation, on s'attend à avoir un portfolio semblable d'un stagiaire à l'autre (mêmes travaux, mêmes consignes, même structure, etc.). La deuxième orientation, celle du développement professionnel par la recherche et la réflexion, réfère au concept d'analyse réflexive qui permet une intégration des savoirs investis de sens qui apportent à la fois de nouveaux apprentissages, mais aussi, qui transforment le fonctionnement psychique du stagiaire (Buisse et Vanhulle, 2009). Dans ce contexte, le portfolio aura un contenu différent d'un stagiaire à l'autre, car les éléments qui le composent proviennent des actions du stagiaire, de ses propres réflexions, et ce, afin d'anticiper ses actions futures et de faire le point sur ses apprentissages. Le cheminement étant personnalisé, le portfolio l'est aussi. Dans les deux orientations, le portfolio de développement professionnel assure la fonction d'évaluation formative (Naccache, Samson et Jouquan, 2006), car c'est à partir des travaux du stagiaire et/ou des réflexions du stagiaire que les formateurs peuvent accompagner le stagiaire dans sa démarche de réflexion et y apporter des rétroactions permettant la régulation des apprentissages. Le portfolio d'apprentissage ou de développement professionnel a donc comme fonction la régulation des apprentissages du stagiaire (De Ketele, 2010).
- 10 Le portfolio de présentation contient une collection des meilleurs travaux de l'élève (Bibeau, 2007). Son but principal est de mettre en évidence ses compétences professionnelles de façon publique. Ce type de portfolio est souvent mis de l'avant comme un curriculum vitae du professionnel en enseignement. Il est, entre autres, utile pour les futurs employeurs. Ce type de portfolio n'a ni une fonction d'apprentissage, ni une fonction d'analyse réflexive, ni une fonction évaluative. Sa fonction principale est celle de faire refléter un portrait de son identité professionnelle et de ses compétences au public ou à un potentiel employeur.
- 11 Finalement, le portfolio d'évaluation contient des travaux qui permettent de juger de la compétence du stagiaire en optant pour une démarche herméneutique de l'évaluation et visant la fonction de certification du stagiaire (Bibeau, 2007; De Ketele, 2010). Ce type de portfolio pourrait être réalisé à la fin de la formation pour juger de la compétence du stagiaire.
- 12 Ces trois types de portfolio peuvent être projetés dans une version numérique. Dans le cas d'un eportfolio de développement professionnel, le stagiaire élabore ses réflexions à partir de ses actions ou élabore des travaux selon les attentes du formateur. L'ensemble des réflexions et des travaux sont réalisés sur un support numérique (vidéo, page web, fichier PDF, PowerPoint, etc.) et partagé avec les formateurs (enseignants associés et superviseurs universitaires) par le biais d'un lien URL ou d'une plateforme (Moodle, Mahara, etc.). L'idée de ce type de portfolio étant la régulation, il importe de s'assurer du caractère confidentiel des travaux réalisés par le stagiaire. Le eportfolio de présentation

consiste en une page web publique qui permet de présenter ses compétences. Les pages de type LinkedIn et ResearchGate sont des eportfolios de présentation. Finalement, le eportfolio d'évaluation consiste à partager l'ensemble des réflexions et des travaux sur une page web. Le but est que le stagiaire mette de l'avant des réalisations concrètes qui témoignent de ses compétences. Là aussi, il est préférable que le eportfolio soit confidentiel. Rappelons que dans le cas de cette recherche, l'approche d'intégration de eportfolio est dite « bottom up » puisque le but est de structurer le eportfolio donc de le contextualiser et de l'ancrer dans les pratiques déjà existantes des enseignants associés et des superviseurs universitaires avant de le généraliser et de l'institutionnaliser (Rivens-Mompean, 2009). Ainsi, les deux professeures-chercheuses ont décidé de ne pas statuer au préalable le type de eportfolio à intégrer. C'est pourquoi, ces trois types de eportfolio se doivent d'être bien compris par les formateurs afin de faire des choix éclairés par rapport aux consignes données, aux attentes et aux critères d'évaluation.

- 13 Il existe aussi deux types de formats pour le eportfolio : les formats génériques et les formats spécifiques (Hébert et al., 2010). Les formats génériques constituent des plateformes web ou des applications qui ne sont pas nécessairement destinées à la création d'un portfolio. Par exemple, WordPress, Evernote, GoogleDrive et d'autres peuvent être structurés de façon à servir de portfolio, mais peuvent aussi avoir d'autres fonctions. Les formats spécifiques sont des plateformes ou des applications qui sont conçues pour créer des portfolios. Ainsi, EduPortfolio ou Mahara sont des plateformes principalement destinées à ce type d'usage.

### 3.2. Accompagnement en stage par le biais du eportfolio

- 14 Le concept d'accompagnement renvoie à l'idée que l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est, et ce, dans l'idée d'un renouvellement ou d'une transformation des conceptions (Paul, 2009). En formation pratique, l'accompagnement consiste à aider le stagiaire à exprimer ses fondements, ses croyances, ses conceptions, pour l'amener à les actualiser de manière pertinente dans des pratiques pédagogiques nouvelles (Portelance, 2010). Dans le contexte de cette recherche, cet accompagnement se réalise par le biais du eportfolio qui devient le témoin des fondements et des conceptions du stagiaire et dans lequel il peut y intégrer une réflexion sur ses pratiques et les transformations qui y opèrent. Différentes logiques d'accompagnement peuvent être appliquées (Leclercq, Oudart et Marois, 2014) : la logique d'intervention normative (respect des normes mises en place par les instances supérieures), la logique d'intervention spéculative (centration sur le stagiaire et anticipation de ses capacités) et la logique d'intervention dialogique (recherche de solutions en collaboration). La figure 1 propose des dynamiques possibles entre la logique de l'accompagnement et le type d'eportfolio choisi.

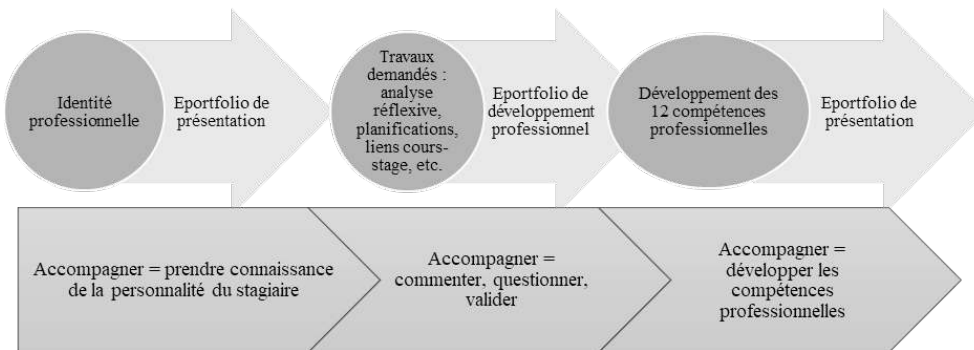


Figure 1. Le eportfolio : structure, contenus et logique d'accompagnement au terme de l'expérimentation

### 3.2.1. Dynamique 1 : eportfolio de présentation / pas d'accompagnement

- 15 Le eportfolio de présentation vise à mettre en évidence les meilleurs travaux du stagiaire. Il n'y a pas d'accompagnement. L'idée est de laisser le stagiaire refléter son identité professionnelle à partir de ses propres choix. Le stagiaire a donc toute la latitude qu'il veut.

### 3.2.2. Dynamique 2 : eportfolio d'évaluation / accompagnement normatif

- 16 Le eportfolio d'évaluation vise à mettre de l'avant les compétences du stagiaire au terme d'une étape, d'un stage ou d'une formation. Dans ce cas, le superviseur universitaire propose un accompagnement normatif en identifiant les attentes et les critères d'évaluation. Il posera un jugement final sur l'ensemble du eportfolio. Le stagiaire n'a donc pas la possibilité de se réguler et de modifier son eportfolio. Le but est de comparer le eportfolio par rapport à une norme attendue pour un stagiaire. Dans ce cas, nous sommes loin de viser la construction des savoirs avec le stagiaire et, ce, à partir de ses propres pratiques. Au Québec, c'est le superviseur universitaire qui a la responsabilité de l'évaluation. L'enseignant associé a un rôle connexe, même s'il partage ses observations.

### 3.2.3. Dynamique 3 : eportfolio de développement professionnel par l'apprentissage / accompagnement spéculatif

- 17 Le eportfolio de développement professionnel par l'apprentissage demande un accompagnement spéculatif. Le stagiaire réalise certains types de travaux qui l'amène à situer son développement professionnel. Le superviseur universitaire et l'enseignant associé valident et proposent des ajustements dans la structuration du eportfolio. Ainsi, le stagiaire remédie à des changements et régule ses apprentissages. D'autres tâches peuvent être proposées au stagiaire pour approfondir ses apprentissages et, par le fait même, l'amener à poursuivre son développement professionnel.



### 3.2.4. Dynamique 4 : eportfolio de développement professionnel par la recherche et la réflexion / accompagnement dialogique

- 18 Le eportfolio de développement professionnel par la recherche et la réflexion est le plus complexe et intègre nécessairement un accompagnement de type dialogique. L'idée étant que le eportfolio devient une plateforme d'échanges qui s'appuie sur les actions du stagiaire, ses questionnements et ses réflexions. Le superviseur universitaire et l'enseignant associé participent également à l'échange en proposant leur vision, en questionnant la vision de l'autre et en collaborant avec le stagiaire à la recherche de solutions.
- 19 Ces quatre dynamiques guideront l'analyse des données de recherche ainsi que l'analyse des échanges de l'équipe multiacteurs.

## 4. Méthodologie : étapes de la recherche collaborative pour structurer le eportfolio

- 20 Cette recherche vise à structurer le eportfolio pour permettre à l'enseignant associé et au superviseur universitaire d'accompagner le stagiaire dans son développement professionnel. Nous nous inscrivons dans une approche dite « bottom up », car le but est de s'appuyer sur des pratiques déjà existantes chez les enseignants associés et les superviseurs universitaires pour structurer le eportfolio avant de le généraliser et de l'institutionnaliser (Rivens-Mompean, 2009). Ainsi, l'approche méthodologique de cette recherche s'inscrit dans un modèle de recherche collaborative (Desgagné, 1997) qui insiste sur le rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens pour mener la recherche tout en ayant une visée de formation. Trois étapes sont nécessaires pour mener une recherche collaborative : la cosituation, la coopération et la coproduction (Bednarz, 2013b). Chacune de ces étapes permet de collecter des données et d'orienter la recherche. Le chercheur doit donc respecter et refléter, aux différentes étapes de la recherche, la logique de deux mondes soit celui de la recherche et celui de la pratique (Barry et Saboya, 2015).

### 4.1. Étape 1 – la cosituation : identification d'un besoin d'intégrer le eportfolio dans la formation des enseignants

- 21 À l'étape de cosituation, le chercheur est amené à définir un projet de manière à rejoindre les préoccupations des praticiens (Barry et Saboya, 2015). Lors de la réalisation de projets de recherche antérieurs, les superviseurs universitaires avaient mentionné leurs difficultés à accompagner les stagiaires dans l'élaboration de liens entre les différents types de savoirs (théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels). Les enseignants associés et les superviseurs universitaires avaient également soulevé le manque de temps pour échanger en triade ou pour comprendre les visées du programme et du cheminement universitaire du stagiaire (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Du côté des chercheuses, elles souhaitaient approfondir les questions de l'analyse réflexive durant les stages et du développement professionnel. L'enjeu de l'étape de cosituation est de faire en sorte que s'harmonisent les préoccupations des deux communautés, des chercheuses et des praticiens (Morrissette, 2013). Le eportfolio devenait donc un outil qui

permettait à la fois de réfléchir aux questions d'analyse réflexive et de développement professionnel de même qu'aux questions de temps d'échanges en triade, des visées du programme et des liens entre les différents types de savoirs. Par conséquent, lorsque les chercheuses ont décidé d'intégrer le eportfolio, elles ont commencé par constituer une équipe multiacteurs pour réfléchir à la structuration du eportfolio. L'équipe se compose de deux superviseurs universitaires qui ont soulevé la difficulté d'accompagner le stagiaire dans les liens entre les différents types de savoirs et de deux enseignants associés qui étaient intéressés à réfléchir à la structuration d'un eportfolio et qui reconnaissaient le manque de temps pour les échanges en triades lors des supervisions de stage. Comme l'intégration d'une nouvelle technologie est un changement important, une spécialiste du changement assisté (St-Arnaud, 1992) a également rejoint l'équipe. Ainsi, lors de l'étape 1, ce sont les échanges entre l'équipe multiacteur qui servent de données de recherche. La première rencontre de l'équipe permet de situer le concept de eportfolio et d'aboutir à une vision commune du eportfolio (quoi, comment, pourquoi et quand). Les rencontres de l'équipe multiacteurs durant les trois étapes sont enregistrées et consignées par écrit. Les données issues des verbatims sont qualitatives et analysées en regard des concepts théoriques du eportfolio et de l'accompagnement.

## 4.2. Étape 2 – la coopération : structuration du eportfolio et mise à l'essai

- 22 L'étape de coopération correspond à l'étape de la collecte des données plus formelle. Elle s'effectue par l'entremise d'activités réflexives et d'activités de recherche (Morrissette, 2013). Le tableau 1 présente le déroulement de l'étape de coopération.

Tableau 1. Déroulement de l'étape de coopération

Activités de recherche	Durée	Participants	Visées
2 <sup>e</sup> rencontre	1h 56min.	Équipe multiacteurs	Statuer sur le format, la structure et le contenu du eportfolio
Expérimentation du eportfolio	4 semaines	5 stagiaires en première année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) 5 EA 1 SU	Expérimenter le eportfolio
3 <sup>e</sup> rencontre	1h 54min.	Équipe multiacteurs	Faire un retour sur l'expérimentation Planifier la collecte de données auprès des EA et des stagiaires

Focus group EA	1h 15min.	5 EA	Dégager les perceptions par rapport à l'expérimentation du eportfolio Cerner les limites et les forces du eportfolio par rapport à sa structure et son contenu Cerner les besoins de formation par rapport à l'utilisation du eportfolio Identifier le type d'accompagnement offert par le biais du eportfolio sur le plan pédagogique et sur le plan logistique
Focus group stagiaire	1h 04min.	5 stagiaires du BEPEP	Idem focus group EA
Entrevue semi-dirigée SU	38 min.	1 SU	Idem focus group EA
Note : EA pour enseignants associés – SU pour superviseurs universitaires			

- 23 Cette étape débute par une deuxième rencontre de l'équipe multiacteurs pour statuer sur le format du eportfolio, sur sa structure et sur son contenu. Elle se poursuit avec une expérimentation de cette première version auprès d'un effectif restreint de stagiaire. Le choix des stagiaires s'est fait sur la base du volontariat. Une annonce a été réalisée lors d'un cours universitaire et cinq stagiaires ont accepté de participer à la recherche. Ces étudiants sont tous en première année de leur formation. Ils ont eu l'occasion de tester le eportfolio dans le cadre d'un cours offert durant la même période que le stage. Les enseignants associés responsables de ces stagiaires ont ensuite été invités à participer également. Tous ont accepté l'invitation. Bien que tous les stagiaires démarrent un eportfolio dans le cadre d'un cours, seuls cinq d'entre eux participent à l'expérimentation durant le stage. Le but est de faciliter la logistique et, surtout, d'avoir du temps de formation pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires. Une troisième rencontre de l'équipe multiacteurs a consisté à faire un retour sur l'expérimentation en stage et à planifier la collecte de données auprès des stagiaires, du superviseur universitaire et des enseignants associés qui ont expérimenté le eportfolio. Deux « focus groups » ont lieu après l'expérimentation : un avec les stagiaires qui ont expérimenté le eportfolio en stage (n = 5) et un avec leur enseignant associé respectif (n = 5). Une entrevue semi-dirigée a été menée auprès du superviseur universitaire responsable des cinq stagiaires. Les canevas du « focus groups » et de l'entrevue semi-dirigée étaient identiques. Ainsi, la première question posée aux participants était « Quelle a été votre expérience en lien avec le eportfolio? ». Puis, d'autres questions étaient posées afin d'approfondir le propos des participants. Les questions portaient sur le eportfolio en lui-même (sa structure, son contenu et la formation reçue) et sur l'accompagnement (donné ou reçu) sur le plan pédagogique (aide à la réflexion, vision partagée du stagiaire, etc.) et

sur le plan logistique (temps de collaboration, pertinence de l'outil pour l'accompagnement, etc.).

### 4.3. Étape 3 – la coproduction : ajustements au eportfolio

- 24 Cette étape correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats (Morrissette, 2013). La quatrième rencontre (2 h 02min.) a permis de finaliser l'analyse des données collectées auprès de l'échantillon restreint et de planifier les aspects logistiques et pédagogiques de la mise en place à plus grande échelle du eportfolio pour la suite du projet. Les résultats présentent les ajustements qui ont été apportés au eportfolio.

### 4.4. Analyse des données

- 25 L'analyse des rencontres de l'équipe de recherche multiacteurs, des entrevues et des documents se réalise selon les phases proposées par L'Écuyer (1990) elle est de type inductif délibéré. Elle est inductive, puisque certaines catégories émergentes sont induites par les données collectées. Elle est aussi délibérée, car le cadre conceptuel propose déjà une certaine catégorisation préconstruite des données en définissant la structure et le format du eportfolio ainsi que les trois logiques encadrant le concept d'accompagnement. Il s'agit d'un codage mixte (Van der Maren, 1995).

### 4.5. Critère de double vraisemblance et considérations éthiques

- 26 Le critère de double vraisemblance fonde la démarche de la recherche collaborative (Bednarz, 2013a). Ce critère renvoie à l'idée de double pertinence sociale à savoir la préoccupation des praticiens et la préoccupation du chercheur (Desgagné, 2001). Dans le cas de cette recherche, ce critère est respecté par le fait que du côté de la pratique, la visée est de développer un eportfolio qui permettra de connaître les visées de la formation et d'augmenter le temps d'échange en triade. Du côté des chercheuses, la visée est d'intégrer le eportfolio pour favoriser le développement professionnel du stagiaire et mieux arrimer les cours universitaires et les stages.
- 27 Afin de répondre aux considérations éthiques, le présent projet a obtenu l'approbation du comité éthique de l'université d'attache. Par ailleurs, les membres de l'équipe multiacteurs ainsi que les participants à la recherche (enseignants associés et stagiaires) ont signé un formulaire spécifiant le caractère confidentiel des données et leur engagement à garder l'ensemble des échanges confidentiels.

## 5. Résultats

### 5.1 Étape de la cosituation et de la coopération : structuration du eportfolio

- 28 Les rencontres de l'équipe multiacteurs ont permis d'identifier la fonction et le format du eportfolio.

### 5.1.1. Vision partagée de la structure du eportfolio

- 29 Les deux premières rencontres de l'équipe multiacteurs ont abouti à une vision partagée du portfolio. Le tableau 2 présente une synthèse des choix de l'équipe.

Tableau 2. Structure et plateforme

	Choix de l'équipe multiacteurs
Structure	Portfolio de présentation pour avoir une vision d'ensemble des compétences du stagiaire Portfolio de développement professionnel par l'apprentissage pour avoir accès à l'ensemble des apprentissages des stagiaires (travaux de stage et de cours, cheminement, etc.)
Plateforme	MAHARA

- 30 Les superviseurs universitaires et les enseignants associés s'entendent sur le fait que le eportfolio doit d'abord mettre en évidence les compétences professionnelles du stagiaire. Il prend donc la forme d'un eportfolio de présentation. Les compétences professionnelles du stagiaire doivent être présentes sur la première page. Il importe que la navigation soit facile. Selon eux, le eportfolio doit devenir la « carte de visite » du stagiaire. Au premier coup d'œil, il devrait être possible de se faire une idée des compétences du stagiaire et avec un reflet de la personnalité du stagiaire. Ils proposent que le stagiaire fasse une présentation de ses motivations intrinsèques à avoir choisi la profession enseignante.
- 31 Selon les données analysées, on constate que le eportfolio prend également la forme d'un portfolio de développement professionnel par l'apprentissage. Les enseignants associés et les superviseurs universitaires mentionnent que le eportfolio devra contenir des liens vers les quatre stages, une boîte à outils avec du matériel pédagogique et didactique créé par le stagiaire, des liens vers les compétences professionnelles, la liste des cours universitaires déjà suivis, et, finalement, les travaux attendus en stage (identité professionnelle, planifications, vidéoscopie, liens cours-stage, etc.).
- 32 Pour réfléchir au format du eportfolio, plusieurs plateformes ont été présentées lors des deux premières rencontres telles que : Eduportfolio, Jimdoo, Wordpress et Mahara. Au terme de cette présentation, les enseignants associés et les superviseurs universitaires s'entendent sur trois critères à retenir pour choisir la plateforme la plus appropriée : la facilité d'utilisation, la facilité de consultation et les options de confidentialité. La plateforme de Mahara qui propose un format spécifique, à savoir un format conçu pour le eportfolio, est choisie. Plusieurs options de confidentialité sont possibles (privée, semi-privée et publique) et il est possible de commenter chacune des pages du eportfolio. Ces commentaires seront publics ou non selon la volonté du superviseur universitaire et de l'enseignant associé. Cette fonction est une condition nécessaire dans un contexte de développement professionnel puisque l'idée est que le stagiaire se construit tout au long de son cheminement. Dans ce contexte, les superviseurs universitaires et les enseignants associés se positionnent en faveur d'une évaluation formative du eportfolio.

### 5.1.2. Penser à la logistique pour favoriser la mise en place

- 33 Les échanges entre multiacteurs ont fait émerger des questions de logistiques et techniques. Ces aspects n'avaient pas été identifiés au début du projet par les chercheuses. C'est le travail en collaboration qui a conduit l'équipe à bien structurer la mise en place. Ainsi, dès la deuxième rencontre, les superviseurs universitaires et les enseignants associés ont mis l'accent sur l'importance de bien former les stagiaires à l'utilisation de l'outil, de créer des tutoriels pour les superviseurs universitaires et les enseignants associés de la mise en place du eportfolio. Ce tutoriel devait mettre en évidence les raisons du changement, les rôles respectifs du superviseur universitaire et de l'enseignant associé par rapport au eportfolio (accompagnement, validation, consultation, etc.), le numéro de téléphone des responsables du projet (chercheuses de l'université), les objectifs du eportfolio (faciliter la concertation en triade), et les étapes pour consulter le eportfolio du stagiaire (accéder au eportfolio, commenter et suivre les commentaires).

## 5.2. Étape de la coproduction : mise à l'essai du eportfolio

### 5.2.1. Le eportfolio : entre outil de présentation et outil de développement professionnel par l'apprentissage

- 34 Le superviseur universitaire qui a participé à l'entrevue semi-dirigée souligne l'intérêt d'un eportfolio de présentation pour bien déceler la personnalité du stagiaire, dégager sa créativité et son style d'enseignement. En ce qui concerne le contenu, le superviseur universitaire considère que certains travaux, comme le portrait des élèves de la classe et l'évaluation formative, ne devraient pas se retrouver dans le eportfolio. Même si la confidentialité est assurée, selon lui, il y a un risque de mettre ce type d'informations en ligne. Par ailleurs, il pense que le développement des 12 compétences professionnelles est évolutif et ne peut être sanctionné dès le début de la formation initiale. En d'autres termes, l'évaluation formative se réalise en triade lors de la supervision en présence et ne se retrouve pas dans les traces du eportfolio. Par contre, il considère que le travail sur l'identité professionnelle est pertinent dans le eportfolio. Il permet de mettre en évidence la personnalité du stagiaire et d'évaluer la compétence 11 du référentiel à savoir celle portant sur le développement professionnel. Il souligne également l'importance d'intégrer dans le eportfolio des travaux comme l'analyse réflexive de la situation d'enseignement, les liens cours/stage et la vidéoscopie. L'analyse de ces propos soulève un glissement entre le eportfolio de présentation (identité professionnelle, personnalité du stagiaire) et le eportfolio de développement professionnel par l'apprentissage (analyse réflexive de la situation d'enseignement, liens cours/stage, vidéoscopie).
- 35 Les enseignants associés se sont peu manifestés sur la structure du eportfolio et sur son contenu. Ils considèrent le eportfolio comme un outil qui met de l'avant la personnalité du stagiaire. Ils y voient donc principalement un outil de présentation. Pour le contenu, ils considèrent que c'est le superviseur universitaire qui a la responsabilité des travaux à y mettre. D'ailleurs, le focus group des stagiaires a mis en évidence que l'implication des enseignants associés par rapport au eportfolio était restée assez faible.
- 36 Tout comme le superviseur universitaire, l'analyse des propos des stagiaires aboutit également à la définition du eportfolio comme outil de présentation et comme outil de

développement professionnel par l'apprentissage. Premièrement, ils confirment qu'ils ont pu y mettre leur personnalité. Cela les rend fiers et ils ont le goût de partager leurs réalisations. Ils mettent beaucoup d'énergie pour que ce soit beau et attrayant. Selon eux, « *c'est mieux sur Internet, que sur du papier* ». De plus, les stagiaires soulignent l'intérêt de pouvoir faire des modifications dans le document après la lecture qu'en ont fait les enseignants associés et les superviseurs universitaires. Cette fonction n'existait pas avant. Ainsi, ils ont l'impression d'être engagés dans un processus de développement professionnel. À ce propos, ils voient dans le eportfolio, la possibilité de se voir évoluer durant leur formation « *tout est à la même place... C'est très accessible, puis on voit une trace...* ».

### 5.2.2. Le eportfolio : accompagner pour spéculer l'intervention

- 37 Le superviseur universitaire met en évidence que le eportfolio permet « *de voir la personnalité du stagiaire et de savoir à quel type d'étudiant on a à faire* ». Les commentaires laissés au stagiaire visaient surtout à s'assurer de la vision partagée avec l'enseignant associé. Ainsi, des questions telles que « *est-ce que ton enseignant associé est d'accord avec ta position?* » ou « *que pense ton enseignant associé?* » étaient posées au stagiaire. Le but du superviseur universitaire est d'accompagner le stagiaire à s'améliorer et à se fixer de nouveaux objectifs pour la suite. Le superviseur universitaire mentionne que l'intégration du eportfolio demande plus d'implication. L'écriture des commentaires demande du temps. Par contre, il constate que les stagiaires collaborent mieux à l'aide du eportfolio et ont plus de facilité à se projeter dans l'avenir. Il est plus facile également d'évaluer leur compétence à écrire. Finalement, le superviseur universitaire pense que pour améliorer l'accompagnement, un descriptif des cours universitaires pourrait être une plus-value. À ce propos, il souligne que pour les stagiaires de première année, il est très difficile de faire des liens entre leurs savoirs didactiques, pédagogiques, théoriques et expérientiels. Ils ont eu peu de cours et l'expérience en stage est trop faible pour pouvoir avoir une réflexion approfondie.
- 38 Les enseignants associés ont mis en évidence leur conception du rôle qu'ils jouent par rapport à l'utilisation du eportfolio. Certains y voient un outil très concret pour se faire une idée claire de la personnalité du stagiaire et de son cheminement. D'autres vivent un malaise et se sentent « voyeurs » lorsqu'ils consultent le eportfolio de leur stagiaire. Alors que les premiers reconnaissent que l'accompagnement se fait selon la logique d'intervention spéculative, les seconds accompagnent le stagiaire dans une logique d'intervention normative. Le superviseur universitaire leur a demandé de consulter le eportfolio, alors ils le font par obligation.
- 39 Les stagiaires confirment les propos des enseignants associés. L'accompagnement des enseignants associés semble plus difficile par le biais du eportfolio. Les enseignants associés lisent les documents, mais ils ne font pas beaucoup de commentaires constructifs par écrit. Lorsqu'ils en font, les commentaires ressemblent plus à des encouragements.

### 5.2.3. Le eportfolio : un temps d'appropriation

- 40 Le superviseur universitaire souligne que l'utilisation du eportfolio peut être un surplus de travail pour le superviseur universitaire. À plusieurs reprises, les stagiaires oublièrent d'envoyer leur lien de partage afin que le superviseur universitaire puisse accéder aux nouvelles pages. Le eportfolio demande également au superviseur universitaire d'être

plus alerte pour consulter les nouvelles pages. Alors qu'avant les travaux arrivaient par courriel, maintenant aucune notification n'est envoyée pour l'informer des nouvelles pages. Par contre, les enseignants associés considèrent que l'utilisation du eportfolio est très facile puisqu'ils n'ont qu'à cliquer sur un lien pour consulter le eportfolio. Notons cependant que les enseignants associés se sont peu impliqués dans le eportfolio. Du côté des stagiaires, ceux-ci soulèvent qu'un temps d'appropriation est nécessaire pour bien utiliser le eportfolio. Ils proposent qu'une formation soit donnée avant le stage afin de bien maîtriser la technologie. Cependant, ils s'entendent pour dire qu'à la fin du stage, avec l'entraînement, ils étaient à l'aise de l'utiliser.

## 6. Discussion

- 41 Le projet de recherche visait à structurer le eportfolio pour permettre à l'enseignant associé et au superviseur universitaire de mieux accompagner le stagiaire dans son développement professionnel. L'approche méthodologique de la recherche collaborative a mené d'une part à la structuration du eportfolio et à sa mise à l'essai. Deux principaux constats peuvent être dégagés de cette recherche : 1) structurer le eportfolio avec les praticiens a fait émerger les visions de chacun des acteurs notamment en ce qui a trait à l'accompagnement des stagiaires; 2) intégrer une nouveauté nécessite une remise en question des dispositifs antérieurs et des rôles de chacun.

### 6.1. Structurer le eportfolio avec les praticiens pour faire émerger les différentes visions

- 42 Les résultats des « focus groups » et de l'entrevue semi-dirigée ont validé en partie les décisions prises par l'équipe de multiacteurs. Même si tout n'est pas parfait, le choix de la recherche collaborative a soutenu l'intégration du eportfolio. Cependant, elle a aussi fait émerger la vision de l'accompagnement chez le superviseur universitaire et chez le stagiaire et l'écart qui existe entre cette vision et les visées de la formation. Les chercheuses s'inscrivent dans les visées de la formation des enseignants (MEQ, 2001) à savoir, la professionnalisation, le partage de l'expertise entre les membres du groupe professionnel et la formalisation de savoirs de la pratique. C'est pourquoi, elles souhaitent approfondir les questions d'analyse réflexive et de développement professionnel et visaient les dynamiques trois et quatre du cadre conceptuel à savoir : un eportfolio de développement professionnel par l'apprentissage avec un accompagnement spéculatif ou un eportfolio de développement professionnel par la recherche et la réflexion avec un accompagnement dialogique. Or, dès le départ, les superviseurs universitaires et les enseignants associés de l'équipe multiacteurs ont souhaité avoir un eportfolio de présentation. Les questions de l'identité professionnelle et de la personnalité du stagiaire ont de l'importance aux yeux de ces deux acteurs. Le eportfolio est d'abord considéré comme un outil esthétique plutôt qu'un outil d'apprentissage et de développement professionnel. Ce constat est le même lors de l'expérimentation lorsque les stagiaires soulignent qu'ils aiment y mettre leur personnalité ou lorsque le superviseur universitaire mentionne que ça lui permet de voir la personnalité du stagiaire. La question de l'accompagnement est en second plan que ce soit du côté de l'équipe multiacteur ou du superviseur universitaire participant à l'expérimentation. Du côté des enseignants associés, l'accompagnement par le eportfolio est quasi absent et



considéré comme inconfortable. Ce constat met de l'avant un enseignement important quant à notre méthodologie de recherche et plus particulièrement à l'étape de la cosituation : celui d'avoir survolé la question de l'accompagnement en stage et des visées d'apprentissage du eportfolio sans nécessairement approfondir ces deux concepts clés. En effet, l'étape de la cosituation a surtout portée sur la structure et la forme du eportfolio. Ainsi, tout comme Kertesz (2016) le propose, même dans une recherche collaborative, lorsqu'il est question d'intégrer une nouvelle technologie, il est nécessaire de penser à trois conditions essentielles : 1) placer la pédagogie avant la technologie; 2) avoir une vision commune de la finalité du nouveau dispositif technologique (ici, le eportfolio); 3) responsabiliser le corps professoral. Les étapes de la recherche collaborative permettent de répondre à ces trois conditions. Néanmoins, il est important de bien définir les visées pédagogiques du eportfolio et de les arrimer aux visées de la formation; ce qui nous amène à notre deuxième constat.

## 6.2. Intégrer une nouveauté nécessite un questionnement des dispositifs antérieurs et des rôles des acteurs

- 43 La mise en place du eportfolio devait combler certains défis comme celui d'augmenter le temps de médiation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé mais aussi développer chez le stagiaire une posture plus réflexive. Bien que l'on puisse mettre en évidence que les stagiaires reconnaissent que le eportfolio les amène à être fiers de ce qu'ils font et à mettre de l'avant leur personnalité, force est de constater qu'au terme de l'expérimentation, le temps de médiation entre enseignants associés et superviseurs universitaires et les liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels sont encore faibles. Cela nous amène à questionner le dispositif de stage et les rôles chacun.
- 44 Pour commencer le manque d'intérêt des enseignants associés par rapport aux travaux universitaires soulève la question de l'accompagnement dans la posture réflexive du stagiaire et la question de la collaboration avec le superviseur universitaire. L'enseignant associé est l'acteur de première ligne durant le stage. Il accompagne quotidiennement le stagiaire contrairement au superviseur universitaire qui ne rencontre le stagiaire qu'à trois ou quatre reprises durant le stage. Son rôle dans la formation du stagiaire est essentiel et bien souvent considéré comme plus important par les stagiaires. De plus, il ont la responsabilité d'inciter le stagiaire à établir des liens entre les savoirs pour améliorer leurs pratiques (Gervais, 2006). Sans connaissance des travaux réalisés dans le eportfolio, comment est-il possible d'accompagner le stagiaire à créer des liens? Pour l'instant, les enseignants associés restent des acteurs extérieurs au eportfolio. L'enseignant associé ne se voit pas comme formateur et reste dans la logique normative de l'accompagnement (Leclercq et al., 2014). En s'appuyant sur Miousset (2017) qui a dégagé différentes formes d'accompagnement du « maître de stage », nous pensons que l'enseignant associé reste dans une posture normative, car sa priorité n'est pas nécessairement le développement professionnel du stagiaire mais bien ses propres élèves et le respect du programme de formation. Il y a donc lieu de travailler avec les enseignants associés pour faire évoluer cette posture et les amener à s'inscrire dans une logique spéculative de l'accompagnement ou, même mieux, dans une logique dialogique.
- 45 Ensuite, la question de la posture réflexive du stagiaire est également à revoir. Même si le superviseur universitaire semble opter pour un accompagnement spéculatif, dans ses

propos, il est peu question de la posture réflexive du stagiaire. Qu'en est-il de l'accompagnement par rapport à l'écriture réflexive, activité centrale d'un eportfolio? Des questions se doivent d'être posées par rapport aux travaux demandés dans le eportfolio. Encore une fois, les conditions de la pédagogie et des finalités proposées par Kertesz (2016) sont pertinentes pour poursuivre la réflexion.

## 7. Conclusion

- 46 Ce texte a présenté les résultats d'une recherche collaborative qui s'intéressait à structurer le eportfolio pour que les superviseurs universitaires et les enseignants associés puissent mieux accompagner le stagiaire dans son développement professionnel. Au terme de cette recherche, l'équipe a réussi à structurer le eportfolio. Les résultats ont mis de l'avant qu'il s'agit avant tout d'un outil de présentation. De plus, l'accompagnement offert par le superviseur universitaire rejoint une logique d'intervention spéculative alors que celui de l'enseignant associé se réalise plutôt dans une logique normative. Bien que cette recherche ait apporté un éclairage sur la structuration d'un eportfolio, l'apport principal de cette étude est d'avoir mis en lumière le malaise des enseignants associés à consulter le eportfolio du stagiaire. Cet apport soulève des questions par rapport à la perception du rôle de l'enseignant associé et à l'accompagnement donné au stagiaire pour développer sa posture réflexive. Le défi reste entier et il y a là matière à de futures recherches. Finalement, comme spécifié antérieurement, l'ensemble de cette opération visait à intégrer progressivement le eportfolio dans les stages, mais le but à long terme est de l'intégrer dans les cours de la formation. Ainsi, le eportfolio contiendrait des éléments issus des stages et des cours ce qui pourrait, peut-être, faciliter les liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels. Or, pour qu'un tel changement soit viable à moyen et long terme, l'intégration du portfolio aux activités de stage ne suffit pas; une approche programme serait souhaitable en ce sens que l'intégration du dispositif doit également se faire dans l'ensemble des cours suivis par les étudiants. Selon le MEQ (2001), l'approche programme est une façon de remédier à la fragmentation de la formation et elle facilite l'intégration de toutes les activités en plus de favoriser la concertation et la mise en réseau des différents acteurs impliqués. Deux idées pour structurer cette approche programme peuvent être soumises. La première est celle de créer des séminaires de réflexions pour les enseignants associés, les superviseurs universitaires et les chercheurs afin de se donner une culture commune de ce qu'est l'accompagnement dans une logique spéculative ou dialogique. La deuxième idée concerne la question de l'analyse réflexive et plus particulièrement celle de l'écriture réflexive qui prend beaucoup d'importance dans le eportfolio. Là aussi, il pourrait être pertinent de partager les visions des enseignants associés, des superviseurs universitaires et des chercheurs et, peut-être, d'intégrer un expert dans ces questions-là pour mieux appréhender l'écriture réflexive.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noel (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs dans l'apprentissage. Modèles, pratiques et contextes*. (p. 32-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barry, S. et Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 49-73.
- Bednarz, N. (2013a). La recherche en action par ceux et celles qui la font. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder autrement*. (p. 34-37). Paris, France : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013b). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder autrement* (p. 13-29). Paris, France : L'Harmattan.
- Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, (65), 1-9.
- Bocquillon, M., Dehon, A. et Derobertmeasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. doi:10.7202/1031201ar
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ?, Future teachers' beliefs and values : which processes can stimulate change during initial teacher education ? *Revue française de pédagogie*, (183), 99-158. doi:10.4000/rfp.4186
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35). doi:10.4000/edso.731
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11). Repéré à <https://questionsvives.revues.org/603>
- Cody, N. (2013). *La formation initiale d'un enseignant au préscolaire-primaire : Une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.
- Corcoran, J. et Nicholson, C. (2004). Learning portfolios – evidence of learning : an examination of students' perspectives. *Nursing in Critical Care*, 9(5), 230-237. doi:10.1111/j.1362-1017.2004.00078.x
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- Desbiens, J.-F., Spalanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://www.puq.ca/catalogue/livres/quand-stage-enseignement-deraille-2400.html>

- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative en éducation : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-77). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 155-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902.
- Dufour, F. et Gareau, M. (2016). Chapitre 14 – Dispositifs de préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dans le cadre d'un programme québécois de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Dans *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 233-246). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50(janvier). Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/50-janvier-2010.php?onglet=integrale>
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé? *Québec français*, (141), 67-68.
- Hébert, M., Thibeault, R., Beaudoin, J.-P., Tremblay, M., Séguin, A. et Zamor, A. (2010). Format numérique? Un portfolio étudiant pour la formation en ergothérapie. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 69-94. doi:10.7202/043987ar
- Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance? *Le français aujourd'hui*, (191), 25-34.
- Kertesz, J. (2016). Three Key Conditions to Revitalize an ePortfolio Program in Response to Increasing Regulation of Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8). doi:10.14221/ajte.2016v41n8.6
- Labelle, K. (2015). *Étude de cas d'entretiens sur le portfolio favorisant la pratique réflexive chez des étudiants en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7680/>
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 136-150.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/uqac/docDetail.action?docID=10225816>
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat - Pour construire de nouveaux rapports entre l'université et le milieu scolaire* (p. 63-92). Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. Dans A. Jorro, J.-M. de Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 83-99). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. doi:10.7202/1020820ar
- Naccache, N., Samson, L. et 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.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. doi:10.4000/rechercheformation.435
- Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 15-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Rapport de recherche présenté à la table Méls-universités. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rivens-Mompean, A. (2009). Trajectoire institutionnelle du CRL Lille 3 : les étapes clé du dispositif. Dans A. Rivens-Mompean et J.-M. Barbot (éd.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. (p. 91-108). Villeneuve d'Ascq, France : Édition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Viola, S. (2015). L'utilisation de modèles d'enseignement en stage par des futurs enseignants. *Canadian Journal for New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(1). Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30614>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

## NOTES

1. À l'Université du Québec à Chicoutimi, la première année compte un stage de 23 jours en janvier et février. En deuxième année, les étudiants auront un stage de 25 jours à la fin de l'année universitaire, soit en avril. En troisième année, le stage débute l'année universitaire en septembre avec dix jours consécutifs dans les classes, se poursuit lors de huit lundi suivants (le reste de la semaine, les étudiants suivent des cours universitaires) puis, se termine avec vingt-

cinq jours consécutifs. Finalement, les étudiants terminent leur formation initiale avec un stage de 60 jours consécutifs.

2. *Renforcer le savoir d'expérience, les compétences et la professionnalité des enseignants associés à travers une recherche-action-formation réalisée en communauté de pratique.* Projet de recherche financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Chantier 7.

3. *Les stratégies de collaboration favorisées par les enseignants associés et les superviseurs universitaires dans la formation des stagiaires : rôles communs et complémentaires de ces deux acteurs clés.* Projet de recherche financé par le Consortium de recherche en éducation (CRRE) et par la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC).

---

## RÉSUMÉS

L'accompagnement de l'enseignant associé et du superviseur universitaire joue un rôle de premier plan dans la formation des futurs enseignants. Afin d'améliorer cet accompagnement et de favoriser le développement professionnel, le eportfolio a été introduit dans un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative qui met en scène une équipe de multiacteurs (enseignants associés, superviseurs universitaires et chercheuses) pour structurer un eportfolio et procéder à la mise à l'essai. La première partie propose une définition du eportfolio et un arrimage entre celui-ci et le concept d'accompagnement. Dans la deuxième partie, nous présentons les étapes de la recherche collaborative et l'intégration des différentes méthodes de collecte de données. L'article se termine sur la troisième partie, une réflexion par rapport à la structuration du eportfolio avec les praticiens et la nécessité de remettre en question les dispositifs antérieurs lorsqu'une nouveauté est amenée dans un programme de formation.

The support of a supervising teacher and university supervisors have a major role in the training of future teachers. In order to improve this support and professional development, the portfolio was introduced into a teacher education program. This paper presents the results of an empirical research carried out in collaboration with a team of multi-actors to structure an eportfolio and to test it. The first part defines the eportfolio and links it to the accompanying concept. Then, this paper describes the collaborative research design and the methods to collect data. The article ends with a reflection on structuring the eportfolio with practitioners and the need to ask existing activities before innovation.

## INDEX

**Mots-clés :** eportfolio, accompagnement, formation pratique, recherche collaborative

## AUTEURS

**NICOLE MONNEY**

Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Nicole1\_Monney@uqac.ca

**NADIA CODY**

Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Nadia\_Cody@uqac.ca