

De la réflexion au développement professionnel : le portfolio comme outil d'apprentissage

Catherine Loisy, catherine.loisy@ens-lyon.fr, EducTice-S2HEP, Institut français de l'éducation (IFÉ), École normale supérieure de Lyon

Christelle Lison, christelle.lison@usherbrooke.ca, Université de Sherbrooke

Résumé : Le symposium organisé par Catherine Loisy et Christelle Lison intitulé, *Le portfolio numérique comme espace d'apprentissage fondé sur la réflexivité*, a réuni un collectif de chercheurs en provenance de six établissements différents et de quatre pays, Belgique, États-Unis, France, Québec. Les différentes interventions mettent en évidence des tensions qui ont un caractère universel : logique de développement *versus* logique de validation, équilibre des deux versants de l'identité. Mais dans l'ensemble des présentations, les contributeurs ont considéré le portfolio comme un dossier personnel de développement professionnel, basé sur la réflexion. Cette introduction rassemble les différentes idées proposées par les contributeurs pour une synthèse constructive des avancées et des questions en suspens.

Mots-clés : Portfolio, développement professionnel, réflexivité, apprentissage, numérique

1. Introduction

Historiquement pensé pour le monde artistique comme une série d'œuvres choisies, le portfolio s'est largement déployé dans la société en raison de la place de plus en plus importante que prennent les compétences dans le monde professionnel, et de la demande accrue de valorisation des parcours expérientiels. Cet élargissement du contexte d'usage a eu pour corollaire de modifier les contenus du portfolio, les traces de l'expérience remplaçant les œuvres d'art. Par ailleurs, avec l'avènement du Web 2.0, sont apparus les portfolios numériques ou e-portfolios qui remplacent les « cartons à dessins » qui servaient de support aux collections originaires. Un portfolio n'est pas une simple accumulation de traces, les documents recueillis sont, d'une part organisés en fonction des objectifs poursuivis, d'autre part enrichis de réflexions critiques. Le portfolio a, parallèlement, fait son entrée dans le monde de l'éducation. Ainsi, Bibeau (2011) distingue trois types de portfolios :

- les *portfolios de présentation*, renouvellement des portfolios originaires des artistes, comportent les meilleures productions de leurs auteurs. Les portfolios de ce type font florès avec l'avènement du Web 2.0 ;
- les *portfolios d'apprentissage ou de développement* comportent des documents qui attestent des progrès des apprenants. Ils sont construits à partir d'une sélection de documents qui ont été au préalable rassemblés de manière systématique par l'apprenant. Au fil de la sélection, l'apprenant opère une réorganisation du contenu de son portfolio. De plus, à ces documents sélectionnés et organisés, l'apprenant associe de manière explicite ses réflexions sur les apprentissages réalisés, les nouveaux objectifs à fixer, etc., réflexions développées en interaction avec l'enseignant ou l'accompagnateur et avec les pairs ;
- les *portfolios d'évaluation* sont produits pour rendre compte du niveau atteint à un moment donné.

De nombreux auteurs s'intéressent aux portfolios en éducation et en formation et contribuent à définir leurs objectifs et leurs contenus ; nous donnons quelques exemples. Selon Barrett (2001), le portfolio est une présentation d'exemples du travail de l'étudiant ou de l'enseignant (les artefacts) et des

réflexions sur ce travail transformant des artefacts en « preuves » de réussite. Cette collection peut être ou non électronique et peut avoir différents objectifs, dont dépendront sa structure et son contenu (Poumay, 2005). Le portfolio est un dossier personnel de développement professionnel, basé sur la réflexion (Driessen, van Tartwijk, Overeem, Vermunt et van der Vleuten, 2005). Concrètement, il est une collection organisée de preuves ou de traces que l'étudiant accumule et commente pour rendre compte de ses apprentissages ou du développement professionnel dans lequel il s'inscrit (Desjardins, 2002). C'est l'étudiant qui choisit ce qu'il dépose dans son portfolio ; selon cette logique, le portfolio devient à la fois un support à construire et une démarche réflexive à mettre en place. Cet exercice, formatif ou certificatif, permet aux étudiants de réfléchir à leur propre parcours tout en utilisant des cadres conceptuels pour interpréter et donner du sens à leurs apprentissages ou à leur (future) réalité professionnelle. Le développement du portfolio nécessite alors une certaine introspection et une réflexion de la part des étudiants afin de dépasser la simple illustration des compétences (Derycke, 2000).

Lorsqu'un portfolio est requis dans une formation ou un emploi, c'est généralement comme preuve de l'atteinte des compétences attendues. Ainsi, le portfolio se trouve en tension entre ses visées développementales (formatives) et des visées certificatives (Smith et Tillema, 2006). Que doit donc faire l'enseignant ou l'accompagnateur ? Où se situe son intervention dans ce processus individuel ? Si l'on pense le portfolio comme un outil d'auto-évaluation voire d'auto-apprentissage, comment étudiant et enseignant se positionnent-ils ? Par ailleurs, le portfolio a une dimension individuelle et une dimension collective qui favorisent la distanciation, mais apportent des contraintes spécifiques. À quels apprentissages l'introduction de portfolios et des démarches réflexives qui les accompagnent peut-elle contribuer ? Comment en mesurer les effets ? Finalement, comment les enseignants peuvent-ils prendre en compte les tensions sous-jacentes, la formation et la validation des compétences, l'individuel et le collectif ?

Le texte que nous proposons est une réflexion-synthèse née de nos travaux antérieurs sur les portfolios (Loisy, Bénech & Mailles-Viard Metz, 2010 ; Loisy, Breton & Mailles-Viard Metz, 2011 ; Loisy, Mailles-Viard Metz & Bénech, 2011 ; Mailles-Viard Metz, Loisy & Leiterer, 2011 ; Loisy, 2012), des présentations réalisées pendant le symposium et des échanges qu'elles ont nourri. Il s'ancre dans le paradigme constructiviste ou socioconstructiviste dans lequel nous nous inscrivons, rassemble certaines idées des contributeurs et les organise pour amener vers de nouvelles questions. Notons dès à présent que dans l'ensemble des contributions, le portfolio est avant tout un espace de développement professionnel pour les acteurs (élèves, étudiants, enseignants); nous abordons ce point en premier lieu. Puis, nous questionnons le portfolio comme outil d'évaluation des apprentissages, puisque plusieurs communicateurs ont également abordé cette dimension. Afin de soutenir nos propos, nous illustrons chacune des parties par des éléments tirés des différentes présentations réalisées dans le cadre du symposium.

2. Le portfolio comme espace de développement professionnel

L'activité humaine est une activité de transformation d'objets, activité de production donc, mais dans le même temps, elle est aussi une activité de construction de systèmes de ressources pour les activités futures (Rabardel 2005; Rabardel et Samurçay, 2003). Pour soutenir ses actions, le sujet dispose d'instruments psychologiques (Vygotski, 1934/1985) qu'il construit au fil de son développement. Les instruments ne sont pas les objets du monde. En effet, les objets du monde, objets anthropotechniques ou artefacts (Rabardel, 1995), ne deviennent des instruments que s'ils acquièrent une double nature artefactuelle et schématique, c'est-à-dire lorsqu'ils sont « incorporés au corps agissant ». Ils peuvent alors médiatiser les rapports du sujet aux objets de son activité. Béguin et Rabardel (2000) distinguent quatre types de médiations : les médiations pragmatiques orientées vers l'action sur les objets ; les médiations épistémiques orientées vers la connaissance des objets ; les médiations réflexives orientées vers la connaissance et la gestion de soi ; les médiations interpersonnelles.

Le portfolio dans l'approche développementale est présenté sur la figure 1.

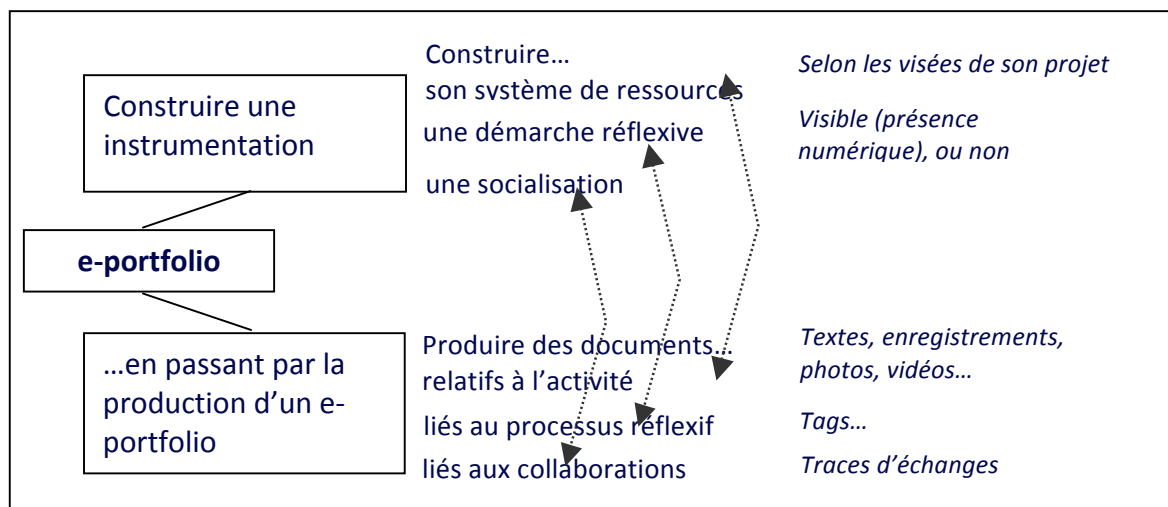


Figure 1 : Le portfolio dans l'approche développementale (inspiré de Loisy, 2012)

Pour soutenir le développement du sujet, les dispositifs d'apprentissage doivent soutenir la genèse d'une instrumentation. Loisy (2012) défend l'idée que les dispositifs d'apprentissage devraient soutenir la construction des quatre types de médiations mises en évidence par la psychologie du développement, et que les portfolios sont particulièrement adaptés pour soutenir le développement des sujets :

- parce qu'ils soutiennent et articulent les médiations pragmatiques et épistémiques : Layec (2006) montre comment des étudiants se forment aux méthodologies et aux outils tout en pilotant leur démarche portfolio ;
- parce qu'ils soutiennent les médiations réflexives : Allal (1999) insiste sur la fonction réflexive du portfolio, réflexion sur soi et réflexion sur ses activités ;
- parce qu'ils soutiennent les médiations interpersonnelles : Asselin (2005) met en avant les activités « je partage » et « je côtoie » avec différents acteurs, rendues particulièrement faciles avec les portfolios numériques.

Une des caractéristiques des portfolios numériques, ou e-portfolios, réside précisément dans ces possibilités d'ouvertures à géométrie variable qui permettent de cibler les personnes dont on souhaite qu'elles soient partie prenante sur une activité ou une partie d'activité. Ainsi, tout en gardant la possibilité de conserver les produits en cours d'élaboration dans des espaces totalement privés de son portfolio, il est possible, avant de le rendre public (par exemple, pour la validation des acquis de l'expérience (VAE), ou pour tout autre évaluation sommative) d'ouvrir des espaces à des acteurs ciblés. De plus, l'e-portfolio permet de stocker dans un espace réduit des informations en nombre important et de différentes natures (écrits, photographies, documents sonores, vidéos, etc.). Il permet également des réorganisations aisées des données stockées. Les réflexions peuvent y être apposées sur les ressources collectées sous la forme de tags aisés à déposer et à modifier. Des études ont cependant montré que la version numérique peut amener les auteurs de portfolios à se centrer plus spécifiquement sur la présentation et à mettre de côté la dimension réflexive (Loisy, Breton, Mailles-Viard Metz, 2011 ; Vermersch, 2000). Il convient donc, pour les accompagnateurs, de bien cibler les objectifs de développement et de maintenir l'orientation des auteurs afin d'atteindre la dimension réflexive attendue. La dimension réflexive est devenue un élément-clé du développement professionnel (Schön, 1983). Elle prend une place croissante dans le monde d'aujourd'hui où on demande de plus en plus souvent aux praticiens de s'autoévaluer (Jorro, 2007) : il s'agit de mettre en œuvre une « culture de l'action à venir » en dépassant le seuil de l'évocation du vécu pour franchir l'étape suivante, celle de l'anticipation de l'action. Ainsi s'établit le lien entre auto-évaluation et

construction de systèmes de ressources pour les activités futures. Ces questionnements se retrouvent dans les communications des participants au symposium.

Ainsi, Christian Michaud observe que, dans le cadre du *Master en ingénierie de formation éducative des techniques professionnelles*, la démarche de portfolio mise en place pour les étudiants « renforce l'estime de soi ; favorise la communication et la coopération ; stimule la réflexion ; met en évidence les valeurs individuelles qui sous-tendent les décisions ; montre l'acquisition de compétences transversales ; amène l'étudiant à développer des capacités technologiques ; tisse des liens entre les différents apprentissages et disciplines. De ce fait, l'environnement numérique de travail (espace portfolio) devient un espace d'autoévaluation. » Cette dernière réflexion est essentielle, car selon Christian Michaud, le fait que les étudiants aient accès, via une plateforme, aux portfolios de leurs pairs les amène à se comparer aux autres et, par répercussion, à investir du temps et de l'énergie dans le leur. Il souligne que les productions des pairs deviennent des ressources parmi d'autres. Ceci amène à penser que le portfolio invite les étudiants à avoir un rapport au savoir différent et à s'inscrire dans une posture intellectuelle de type subjectiviste ou relativiste (Perry, 1970, 1981).

Une autre communication montre l'importance de la dimension réflexive et auto-évaluative, celle de Pierre Bénech et Catherine Loisy, lorsqu'ils accompagnent une équipe d'enseignants aux prises avec une question nouvelle pour eux, celle de la *Mise en place d'un référentiel de compétences BTS-SIO « Services Informatiques aux Organisations »*, dans le cadre d'une réforme qui leur impose d'utiliser des portefeuilles de compétences avec ces étudiants en cycle court de l'enseignement supérieur (France). Pour soutenir le développement professionnel des enseignants dans ce contexte, les auteurs proposent un blog collaboratif associé à une démarche de type portfolio qui soutient tout au long du processus la description des actions et l'analyse des pratiques des enseignants impliqués dans le projet. « L'un des objectifs du dispositif proposé était d'impliquer les enseignants dans une démarche homomorphe à celle à mettre en place avec les étudiants, soit l'autoévaluation et la co-évaluation », précisent les auteurs.

Dans les communications du symposium, l'évaluation *formative* est omniprésente. Elle s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement de la démarche réflexive et de l'auto-évaluation. L'accompagnateur est alors à la fois « accompagnateur » et « évaluateur », mais dans la dimension formative de l'évaluation, occupant la position particulière d'« ami critique » (Jorro, 2006). Pour Jorro, l'ami-critique, en plus de ses connaissances théoriques et méthodologiques sur l'évaluation, fait preuve de qualités d'écoute, d'observation et d'analyse pour conduire l'apprenant vers la réussite ; il a également des compétences éthiques notamment parce qu'il cherche à valoriser les possibles et les potentialités, plutôt qu'à pointer systématiquement les lacunes. Les intervenants du symposium ont tous mis en évidence leurs capacités à devenir des amis critiques dans cet esprit bienveillant et exigeant dans « le développement des possibles » et la « valorisation du potentiel » (*Ibidem*). Marianne Poumay et François Georges insistent d'ailleurs beaucoup, dans leur communication, sur la valorisation des participants à leur formation, considérant que « l'exercice qui leur est demandé reste difficile ».

Nous souhaitons également mentionner que certains participants ont tenté de mettre en œuvre des stratégies de co-évaluation entre les acteurs. Ainsi, dans le blog collaboratif pour le développement professionnel des enseignants de la recherche de Pierre Bénech et Catherine Loisy, les enseignants sont incités à se co-évaluer. Les auteurs ont cependant constaté que cette co-évaluation n'a pas été réalisée comme ils l'entendaient. Lorsque les enseignants avaient des questions ou des doutes sur leurs pratiques, ils s'adressaient presque exclusivement à l'équipe de recherche. Les questions entre pairs portaient alors plutôt sur des demandes d'éclaircissement à propos d'actions ou d'activités insuffisamment décrites dans les documents déposés sur le blog. Force est que d'avouer que, dans cette expérience, les enseignants n'ont pas vraiment interagi sur les productions de leurs pairs. Les questions « Comment amener les acteurs à s'inscrire dans une démarche de co-évaluation » et « Comment expliciter la valeur ajoutée ? » restent donc ouvertes.

3. Le portfolio comme support d'évaluation des apprentissages

Si l'ensemble des contributions du symposium insistait sur le portfolio comme outil d'apprentissage et de développement professionnel, force est de constater que la dimension certificative est aussi présente. Comme le soulignent Pierre Bénech et Catherine Loisy dans leur contribution, « les enseignants se retrouvent souvent dans une double fonction, soit accompagner et valider ». Présenté sous format papier ou électronique, le portfolio devient donc, dans une certaine mesure, un outil à destination des évaluateurs (dont souvent les enseignants et accompagnateurs eux-mêmes), autant que des étudiants. Cependant, certains communicants ont précisé qu'en proposant la création d'un portfolio, ils mettaient aussi en avant l'idée que les différents travaux qui le constituent amènent à trianguler les preuves d'apprentissage, ce qui permet à l'enseignant d'évaluer à la fois une diversité de preuves et les commentaires réflexifs des étudiants sur celles-ci. Dès lors, la cible du portfolio n'est plus seulement le produit lui-même, mais également le processus par lequel l'étudiant est passé et les progrès qui ont pu être réalisés.

Se pose alors la question de ce qu'il faut évaluer dans le portfolio. Dans leur présentation relatant leur expérience d'évaluation de portfolios dans le cadre du *Master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur*, Marianne Poumay et François Georges précisent qu'ils évaluent « les preuves rassemblées par le candidat (autoévaluation, ou, pour les pièces qui ont été évaluées, avis des pairs ou des experts), son analyse de ces preuves, son regard réflexif sur ses productions, le bilan personnel de son parcours d'apprentissage, son plan d'action et ses perspectives ». Bien évidemment, pour y parvenir, les auteurs ont dû définir un certain nombre de critères comme : « Complétude (toutes les compétences sont couvertes), validité (adéquation au niveau déclaré), étendue des situations couvertes, profondeur de la preuve (efficacité de l'action), authenticité (preuves incontestables, objectivées), actualité ou commentaire - esprit critique et réflexivité (être explicite, fonder ses commentaires, les référencer (théories, auteurs, modèles), prendre du recul par rapport au vécu en situation, projeter / créer de nouvelles pratiques) ». Si la définition des critères et des indicateurs est une étape importante, celle de les faire intégrer par l'ensemble des étudiants et des évaluateurs l'est encore plus. Comment s'assurer que tous ont une compréhension et une interprétation commune des critères et des indicateurs ? N'y a-t-il pas un risque que cette évaluation ait une validité haute mais une fiabilité basse ?

Les contributeurs du symposium ont fait le choix d'une évaluation du processus et non simplement du produit. Ainsi, la cible de l'évaluation n'est plus seulement le produit portfolio lui-même, mais également le processus par lequel l'étudiant est passé et les progrès qu'il a réalisés. Plusieurs présentations relatent par exemple que la mise en place du portfolio a permis d'amener les étudiants à pratiquer une écriture réflexive ou, à tout le moins, à développer une certaine pratique réflexive. Par pratique réflexive, Hervé Breton, reprenant les propos de Vermersch (2000), propose de réfléchir l'expérience dans la logique piagétienne du passage du pré-réfléchi au réfléchi, comme l'illustre la figure 2.

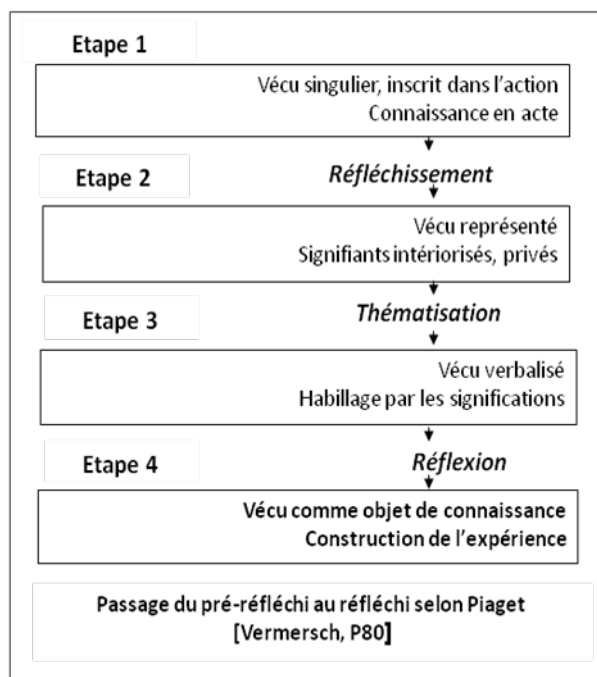


Figure 2 : Réfléchir l'expérience (diapositive présentée par Hervé Breton)

Mais comment évalue-t-on alors ce vécu comme objet de connaissance et cette construction de l'expérience ? Comme le constatent Pierre Bénech et Catherine Loisy dans leur communication, les enseignants ne savent pas forcément comment procéder : « Doit-on imposer le “remplissage” du journal (ou d'un autre outil) sous Mahara en imposant une note ? Mais que noter ? Le fait de remplir ou la prise de recul et/ou la pertinence dans la présentation des compétences acquises au cours de cette activité ? » Comme le soulignent Derobertmeasure et Dehon (2009), l'évaluation de la pratique réflexive ne peut se faire que par le biais de mesures indirectes. « Il s'agit de répondre à la double question suivante : les étudiants ont-ils, à quelque degré que ce soit, fait preuve de réflexivité ? Si oui, à quel niveau de réflexivité cette manifestation peut-elle être associée ? » Ces questions sont d'autant plus pertinentes qu'elles dépendent probablement du modèle de pratique réflexive dans lequel s'inscrit le formateur. Que se passe-t-il donc alors lorsque deux cours demandent la mise en place d'un portfolio, mais que les deux enseignants ne s'inscrivent pas dans la même approche ?

Cette question de l'alignement pédagogique et curriculaire est d'autant plus pertinente que les différentes présentations du symposium font état de l'utilisation d'un portfolio pour le développement de compétences. Or, l'évaluation des compétences est encore sujet à discussion (Tardif, 2006). Nous ne pouvons alors nous empêcher de questionner cette évaluation des compétences à l'aide d'un portfolio. Le portfolio permet-il réellement de porter un jugement sur le développement de compétences et particulièrement sur le progrès des étudiants ? Le fait d'en faire un outil d'apprentissage certificatif en tant que tel n'amène-t-il pas, *de facto*, un biais incontournable ? Nous pensons que cette question, qui a déjà fait l'objet de recherches dans des domaines précis (par exemple, McMullan, Endacott, Gray, Jasper, Miller, Scholes et Webb, 2003) mérite encore d'être creusée, peut-être à l'aide de recherches empiriques, dans le domaine de l'éducation.

Comme le soulignent en conclusion de leur présentation Marianne Poumay et François Georges, « Oui, on apprend en récoltant ses preuves », mais il importe d'être attentif à un certain nombre d'éléments comme « le fait de bien annoncer les critères (compétences à développer ou objectifs à atteindre), le fait d'organiser des activités de préparation (notamment des analyses collectives de premières preuves apportées par chacun) et le fait de valoriser les participants face à cet exercice difficile car peu entraîné dans le monde scolaire ».

4. Conclusion

« Balzac disait que les célibataires remplacent les sentiments par des habitudes. De même, les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. » (Bachelard, 1938, p. 247) ? C'est tellement vrai ! Il est plus facile de mettre en place des exposés magistraux et d'évaluer des connaissances que de se lancer dans une approche par compétences (Loisy *et al.*, 2013). Et que dire de la mise en place de portfolio avec les étudiants ? Il est alors capital de les supporter dans cette démarche. Les contributions du symposium ont cependant montré qu'il était possible, au niveau universitaire et en formation d'adultes, d'entrer dans cette approche exigeante.

L'enseignant qui veut mettre en place une démarche portfolio doit se poser des questions qui nous semblent essentielles. Pourquoi choisir de se lancer dans un portfolio ? Est-ce que cela s'inscrit dans une certaine cohérence avec les objectifs ou les compétences, mais aussi avec les méthodes pédagogiques mises en place et les moyens et outils d'évaluation choisis ? Si l'enseignant ne peut faire l'économie de questionner ses attentes par rapport au portfolio des étudiants, ces derniers ne se considèrent comme en dehors du processus. S'ils ne font pas leur cette démarche, autant en termes de processus que de produit, il est probable qu'elle n'aboutisse pas à un réel apprentissage ou à une pratique réflexive argumentée.

Nous pensons que pour que la démarche portfolio soit bénéfique à l'étudiant, tant en termes de processus que de produit, il est important qu'il puisse faire preuve d'autonomie et de patience, mais de remise en question et de période d'errance. Nous considérons également qu'il est essentiel qu'il y ait un engagement et une certaine persévérance de la part des étudiants. Comme le soulignait Kelchtermans (2001, p. 64), « la réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit ». La question est donc loin d'être réglée.

5. Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Asselin, M. (2005). *Mario tout de go*. Récupéré du blog de Mario Asselin : http://blogue.marioasselin.com/2005/12/les_portfolios/
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Barrett, H. (2001). Electronic portfolios = multimedia development + portfolio development : The electronic portfolio development process. In B. L. Cambridge, S. Kahn, D.-P. Tompkins, & K.-B. Yancey (Ed.), *Electronic portfolios* (pp. 110-116). Washington, DC : American Association for Higher Education.
- Béguin P., & Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, 173-191.
- Bibeau, R. (2011). Conversation avec C. Loisy et P. Bénech. Lyon, 22 juin 2011.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives, recherches en éducation*, 6(12), 29-44.
- Derycke, M. (2000). Le suivi pédagogique : des usages aux définitions. *Revue Française de Pédagogie*, (132), 5-10.
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Driessen, E. W., van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. D., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39(12), 1230-1235.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en Education*, 29(1), 31-44.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, (36), 43-67.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Loisy, C. (2012). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19.
- Loisy, C., Bénech, P., & Mailles-Viard Metz, S. (2010). E-portfolio d'orientation : de nouvelles compétences pour les enseignants ? *Actes du congrès international AREF 2010*.
- Loisy, C., Breton, H., & Mailles-Viard Metz, S. (2011). E-portfolio et orientation : quel(s) accompagnement(s) pour la construction du parcours professionnel ? *Revue Internationale des Technologies de l'Enseignement Supérieur*, 8(1-2), éditeurs G. Gueudet, G. Lameul et L. Trouche.
- Loisy, C., Coquidé, M., Prieur, M., Kahn, S. *et al.* (à paraître, 2013). Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place. In C. Dierendonck, E. Loarer, L. Mottier-Lopez, B. Rey, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S., Bénech, P. (2011). Enjeux et fonctions d'un e-portfolio pour l'infusion de la problématique de l'identité numérique et de l'orientation dans les enseignements disciplinaires. *Actes du colloque OUFOPRE, Outils pour la formation, l'éducation et la prévention*. Nantes, 06-07 juin 2011.
- Mailles-Viard Metz, S., Loisy, C. & Leiterer, L. (2011). E-portfolios et créativité du projet de l'étudiant. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27-1.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C. M., Scholes, J., & Webb, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 283-94.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Associates (Ed.), *The modern American College* (pp. 76-116). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Poumay, M. (2005). *Le Portfolio d'Enseignement comme Outil de Développement Professionnel en Pédagogie Universitaire : Documenter sa Pratique*. LabSET, Université de Liège.
- Smith, K. & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development : A research journey*. New York, NY : Nova Science Publishers.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès Editions.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2003). Artifact mediated Learning. In Y. Engeström & M. Hasu (Eds), *New Challenges to research on Learning*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J. L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot & P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.