
Valoriser le parcours extra-académique de l'étudiant

Un ePortfolio pour valoriser les acquis extra-académiques des étudiants en baccalauréat d'archéologie et histoire de l'art

Emmanuelle Druart *, Laurent Verslype **, Pascale Corten-Gualtieri***

** assistante de projet*

*** Prof., chercheur qualifié du F.R.S.-F.N.R.S., coordinateur du projet*

Département d'archéologie et d'histoire de l'art (ARKE)

Université catholique de Louvain

1 pl. Blaise Pascal

1348 Louvain-la-Neuve

Emmanuelle.Druart@uclouvain.be, Laurent.Verslype@uclouvain.be

**** conseillère pédagogique*

Institut de pédagogie et des multimédias (IPM)

Université catholique de Louvain

54 Grand Rue

1348 Louvain-la-Neuve

Pascale.Corten@uclouvain.be

RÉSUMÉ. Le département d'histoire de l'art et d'archéologie de l'U.C.L. a profité des contraintes liées à la réforme de Bologne et de la révision de son portefeuille de cours pour valoriser l'autoformation de ses bacheliers. De la première à la troisième année du baccalauréat, les étudiants sont invités à s'engager individuellement dans des activités culturelles et patrimoniales extra-académiques et à constituer progressivement un portfolio électronique pour rendre compte de ces expériences et analyser ce qu'elles leur ont apporté en termes de connaissances, de compétences et de maturation de leur projet professionnel. Un dispositif inédit a été conçu avec l'aide de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, pour encadrer l'autonomie des étudiants, évaluer leur progression de manière formative et certifier leur parcours au terme de leur baccalauréat. Ce dispositif mobilise une équipe d'enseignants ainsi qu'une assistante et un coordinateur de projet, s'appuie sur une série de documents-balises ainsi que sur des entretiens individuels planifiés à des moments-clés du parcours de l'étudiant, et recourt à la plateforme d'enseignement et d'apprentissage en ligne de l'U.C.L. Une centaine d'étudiants a inauguré cette innovation pédagogique en janvier 2009. D'ici trois ans, l'équipe pédagogique impliquée dans cette expérience-pilote supervisera chaque année plus de 200 bacheliers.

MOTS-CLÉS : portfolio d'apprentissage, auto-apprentissage, activités extra-académiques, portfolio électronique, évaluation formative, pratique réflexive, certification, archéologie et histoire de l'art, baccalauréat, professionnalisation, responsabilisation de l'étudiant, autonomie de l'étudiant, TIC.

1. Une innovation pédagogique née d'une réforme

Avant la réforme dite de Bologne, les programmes d'archéologie et d'histoire de l'art de l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve) reposaient encore pour une bonne part sur un enseignement conventionnel, tel qu'il s'est développé dans les années 1970¹, et qui confère aux composantes de la formation une connotation encyclopédique, voire érudite. Cet enseignement s'accompagne toutefois de nombreux contacts directs avec les objets d'étude et de recherche en archéologie et histoire de l'art au travers de pratiques et de stages professionnels étroitement encadrés : fouilles, travaux en laboratoire de restauration d'œuvres d'art, exercices ou missions exécutés dans le cadre d'expositions temporaires ou dans des musées, visites de sites patrimoniaux, de sites ou d'institutions culturels. De plus, les TIC, qui permettent notamment la manipulation d'une iconographie abondante et de qualité, indispensable dans la discipline, ont fait leur apparition tant dans les auditoires que dans les salles de travaux pratiques.

Le cadre *a priori* contraignant de la réforme des programmes dite de Bologne² et, simultanément, la révision du portefeuille de cours, ont été saisis par le Département d'archéologie et d'histoire de l'art de l'Université catholique de Louvain (U.C.L.) comme une opportunité d'enrichir les acquisitions plus traditionnelles d'un savoir et d'un savoir-faire. Nous avons conçu et mis en place un dispositif d'autoformation invitant nos étudiants à aborder la culture et le patrimoine hors les murs de l'université, de manière individuelle, participative et sur base de choix personnels, dans un cadre d'autonomie toutefois encadrée. Ce dispositif s'émancipe du paradigme de l'enseignement, pour s'inscrire pleinement dans le paradigme de l'apprentissage. Il confère une place centrale à l'étudiant et privilégie le développement des compétences attendues d'un bachelier d'après *the European Qualifications Framework*³.

Afin de respecter le caractère personnalisé du parcours extra-académique de chaque étudiant, nous avons décidé d'en évaluer les apprentissages à travers la réalisation d'un portfolio⁴, dispositif permettant à l'étudiant de capitaliser et de valoriser des expériences extra-académiques, et à travers elles de développer des connaissances et des compétences⁵. Nous verrons plus loin qu'il s'agit plus précisément d'un portfolio électronique ou ePortfolio.

Depuis la rentrée 2008-2009, cette innovation pédagogique est intégrée au programme de baccalauréat⁶ et une centaine d'étudiants de bac 1 s'y est engagée. La constitution progressive de leur portfolio fera l'objet d'une évaluation formative⁷ durant les trois années de leur baccalauréat et sera certifiée en fin de leur cycle d'études, en 2011. D'ici trois ans, l'équipe impliquée dans le suivi des étudiants aura à superviser chaque année le parcours extra-académique de plus de 200 étudiants répartis sur l'ensemble du premier cycle.

Dans le contexte spécifique de notre démarche, il convient tout d'abord de définir le champ « extra-académique » visé ici. À l'U.C.L., « par « extra-académique », on entend les activités menées en dehors du cadre des cours ou des études proprement dites ». L'engagement « qui touche directement à la vie de l'étudiant est qualifié d'intra-universitaire. (...) L'engagement péri-universitaire [et extra-universitaire] comprend des projets d'ordre culturel, associatif, social, sportif, etc. » « Trois types de valorisations possibles [de ces activités] ont été

¹ Sur l'évolution des structures, des conditions et des supports d'enseignement au département d'archéologie et d'histoire de l'art de l'U.C.L. [HACKENS 97].

² Réforme matérialisée par l'adoption du décret de la Communauté Française du 31 mars 2004, lui-même révisé par le décret du 28 novembre 2008.

³ Voir le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC) dont le niveau 6 concerne le grade de bachelier [EUROPEAN COMMISSION EDUCATION & TRAINING 08].

⁴ Un portfolio est « une collection structurée de pièces témoins, diverses et authentiques, tirées d'archives plus larges, qui représente ce qu'une personne a appris pendant une certaine période et sur laquelle elle a réfléchi [...]. De plus, cette collection permet à la personne de se construire progressivement un portrait juste du développement de ses compétences » [BELANGER & LEGAULT 07].

⁵ Capitalisation : durant voire au-delà du cursus universitaire. Du portfolio d'apprentissage ou « learning portfolio » [TILLEMA & SMITH 00] à un portfolio de présentation ou « portfolio of employability » [MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC 02].

⁶ Le dispositif apparaît dans le programme de baccalauréat en archéologie et histoire de l'art de l'U.C.L., sous le sigle ARKE 1352 « Projets individuels et parcours extra-académique ». Il est le fruit du travail conjoint d'une équipe d'enseignants, de délégués des étudiants, de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'U.C.L. et d'une assistante de projet. Le travail de conception de ce dispositif a été initié grâce au soutien du Fonds de développement pédagogique de l'U.C.L. Le projet était intitulé « Instaurer dans le programme du baccalauréat en archéologie et histoire de l'art un portfolio de l'étudiant conçu comme un moyen d'intégrer certains aspects de la formation scientifique sous une forme personnelle, individualisée et autonome » [INSTITUT DE PEDAGOGIE ET DES MULTIMEDIAS 09].

⁷ [BAILLAT, DE KETELE & PAQUAY 08].

envisagés : la valorisation par système d'accréditation (type ECTS), la possibilité de faire valoir une activité extra-académique comme objet d'analyse scientifique et enfin la création d'espaces d'échanges para-académiques, lieux de perméabilité entre l'Université et la société telle que vécue par les étudiants »⁸.

En ce qui nous concerne, l'usage du terme vise plus particulièrement les pratiques personnelles qui, hors du cadre de l'ePortfolio, n'auraient pas forcément été induites et en aucun cas spécifiquement contraintes dans le cadre du cursus de l'étudiant. Il s'agit donc moins d'offrir une possibilité de valorisation de l'engagement extra-académique promue dans l'institution que du parcours extra-universitaire, « para/péri-académique » de l'étudiant.

2. Des objectifs pédagogiques de haut niveau

L'objectif poursuivi au travers de notre dispositif consiste à engager les étudiants dans une démarche de formation autonome, soit un apprentissage indispensable dans une société qui exige tout particulièrement, de la part des universitaires, un « *life long learning* ». Une auto-formation soutenue par une attitude réflexive. Une formation les ouvrant à l'actualité culturelle et à la valorisation patrimoniale – objets des préoccupations professionnelles à venir de l'étudiant en archéologie, histoire de l'art et musicologie – et visant à développer leur regard critique à cet égard. Une formation leur permettant de développer des connaissances et des compétences contextualisées, d'appréhender des supports d'apprentissage diversifiés (musées, expositions, concerts, colloques, etc.), d'approcher selon des points de vue différents un même sujet. Une formation également destinée à développer des compétences rédactionnelles propres à un travail universitaire.

D'un point de vue théorique, notre dispositif s'inscrit dans la mouvance de l'approche par compétences. La mise en oeuvre de procédures efficaces d'évaluation des compétences est difficile – si ce n'est en situation – et plus spécifiquement l'évaluation de leur développement, pour lequel on ne dispose d'aucun modèle. La solution consiste donc à documenter ce développement⁹. Notre dispositif se présente donc comme un support d'intégration des preuves factuelles du niveau de compétences de l'étudiant, reflétant objectivement et régulièrement sa progression. Cette intégration progressive au cours des trois années de baccalauréat et rythmée par les rendez-vous individuels avec les enseignants-superviseurs, permet – sur le plan didactique – de bâtir des environnements de travail adaptés aux apprenants. Sans pouvoir en garantir l'évolution, les interactions livrent autant de « signes » permettant aux enseignants-superviseurs et aux apprenants respectivement de guider et de conduire « les activités censées conduire à des apprentissages »¹⁰.

Parmi ces signes et après un semestre de fonctionnement, la perception de compétence par les apprenants a d'ores et déjà des retombées positives, clairement identifiables. Parmi elles, épinglons plus particulièrement la valeur perçue des apprentissages. Notre dispositif permet à l'étudiant de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, de les exprimer et de proposer des pistes pour renforcer les premières et/ou faire compenser ou dépasser les secondes. Corollairement, la confiance de l'apprenant en ses capacités renforce son implication cognitive et son investissement dynamique dans l'apprentissage¹¹.

3. Encadrer l'autonomie : un défi

Notre expérience-pilote a nécessité de surmonter de nombreuses difficultés. Nous souhaitons en effet concevoir un dispositif qui permette aux étudiants d'apprendre de manière autonome, mais qui leur fournisse néanmoins des balises :

- dans le choix d'activités extra-académiques, motivantes de leur point de vue, mais significatives en termes d'apprentissage du point de vue de l'équipe enseignante ;
- dans la rédaction de comptes rendus d'activités qui répondent aux exigences universitaires ;
- dans l'induction d'une posture réflexive se concrétisant par une explicitation de leurs motivations à s'engager dans telle et telle activités, une auto-évaluation des apprentissages réalisés au travers de celles-ci, ainsi qu'une réflexion par rapport à leur projet de formation et, au-delà, à leur projet professionnel¹².

De plus, le dispositif devait répondre aux exigences suivantes :

⁸ [UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN 05] et [UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN 07].

⁹ [TARDIF 06].

¹⁰ [BRUILLARD 08]

¹¹ [NEUVILLE 06]

¹² [TARDIF 06].

- demander le même effort d'engagement à chaque étudiant et dissuader la fraude (pour ce qui concerne la participation déclarée à une activité donnée) ainsi que le plagiat (pour ce qui concerne la rédaction des comptes rendus) ;
- assurer à la centaine d'étudiants s'engageant chaque année dans ce parcours extra-académique un suivi formatif tout au long de leurs trois années de baccalauréat ;
- harmoniser les critères d'évaluation de l'équipe d'enseignants assurant ce suivi formatif ainsi que la certification en fin de cycle ;
- et enfin, tant du point de vue des étudiants que des enseignants, entraîner une charge de travail acceptable.

3.1. Guider le choix des étudiants

Si les étudiants peuvent choisir les activités dans lesquelles ils vont s'engager, il s'est avéré nécessaire de limiter ce choix à une typologie d'activités établie par l'équipe enseignante, en concertation avec des représentants des étudiants. Dans un premier temps, nous avons donc mené une enquête auprès d'un échantillon d'étudiants de chacune des trois années de baccalauréat, afin de confronter les objectifs et les souhaits des enseignants aux pratiques culturelles effectives des étudiants, et de nous assurer que ceux-ci disposaient du bagage de connaissances et de compétences requis, en vue de rendre compte de manière argumentée et critique des activités à mener. Dans un deuxième temps, les résultats de cette enquête nous ont permis d'établir une gradation des types d'activités valorisables dans le portfolio, de bac 1 à bac 3, qui seraient réellement profitables à nos étudiants. Ils sont ventilés comme suit.

- Les étudiants en bac 1 peuvent valoriser des visites de patrimoine, d'expositions, de musées, l'assistance à des conférences scientifiques ou à des concerts de musique classique... toutes activités en lien, bien évidemment, avec l'histoire de l'art, l'archéologie ou la musicologie ;
- En bac 2 et 3, ils peuvent également faire valoir la guidance de visites à caractère culturel, ainsi que la lecture d'ouvrages scientifiques dans les domaines précités ;
- En bac 3 exclusivement, et outre les sept activités précédentes, les étudiants ont été jugés susceptibles de tirer profit de l'assistance à un colloque scientifique et sont donc autorisés à valoriser ce type d'activité dans leur portfolio.

3.2. Exiger de chacun un investissement comparable

Notre dispositif privilégie le développement de la capacité de l'étudiant à entreprendre, et parallèlement, celle d'autogérer – partiellement – ses activités, ses choix, ses engagements. Il nous a toutefois paru nécessaire de fixer un certain nombre de règles de conduite.

Des quotas d'activités ont tout d'abord été fixés de bac 1 à bac 3. Nous avons notamment voulu concilier, de la manière la plus pragmatique possible, l'investissement consenti à ces activités extra-académiques avec celui aux cours traditionnels. Fixer un quota par année permet également d'éviter que certains étudiants ne pratiquent aucune activité durant leurs première et seconde années de baccalauréat, en ne satisfaisant au quota requis qu'en dernière année de leur cycle d'études. Ce risque était non négligeable étant donné que, compte tenu de contraintes internes du programme d'études, l'engagement extra-académique des étudiants ne peut être certifié qu'au terme du bac 3. Nous avons donc voulu responsabiliser les étudiants et leur offrir la possibilité d'autogérer le rythme de leur engagement hors de l'université, mais nous avons voulu dans le même temps mettre en place les conditions nécessaires pour éviter tout dysfonctionnement contraire à l'esprit de la formation.

Le quota annuel d'activités est progressif : l'étudiant est amené à s'investir dans quatre activités en bac 1, cinq en bac 2 de même qu'en bac 3 (voir tableau 1). Les activités doivent en outre ressortir d'au minimum trois types différents. Les étudiants restent donc maîtres du rythme de leur parcours extra-académique, en respectant toutefois le nombre et la diversité d'activités exigés chaque année.

Année	Période obligatoire pour les activités du PF	Quota d'activités	Types d'activités
Bac 1	De janvier à septembre	4	- « Activité tremplin » : visite obligatoire du musée de Louvain-la-Neuve - une visite de musée - une visite d'exposition - un type d'activité au choix parmi les cinq proposés
Bac 2	De septembre à septembre	5	Au choix de l'étudiant, au minimum 3 types d'activités différentes parmi les sept types valorisables à ce stade
Bac 3	De septembre à mai	5	Au choix de l'étudiant, au minimum 3 types d'activités différentes, parmi l'ensemble des huit types existant
Cycle		14	

Tableau 1. Distribution des activités au cours du cycle de baccalauréat

Par ailleurs, avant de s'engager dans ce parcours extra-académique, l'étudiant doit marquer son adhésion à des principes généraux et signer une charte qui fixe les règles de conduite qu'il s'engage à respecter, à l'instar de l'enseignant qui supervisera son parcours. Chaque étudiant est également tenu de remettre à son superviseur des pièces justificatives, attestant de sa participation effective aux activités dont il rend compte. Enfin, il est clairement stipulé que tout plagiat sera durement sanctionné.

3.3. Quels types de production exiger des étudiants ?

Nous demandons à nos étudiants de rendre compte par écrit de chaque activité et de ses acquis en termes d'apprentissage, de compiler progressivement ces documents dans un portfolio, de rencontrer deux à trois fois par an leur superviseur et, en fin de baccalauréat, de rédiger puis de défendre oralement un rapport transversal, critique et analytique de leurs parcours. Ceci nous a paru le moyen le plus pertinent pour évaluer tant leur engagement dans la vie culturelle et patrimoniale que les apprentissages ainsi réalisés. Cette démarche permet d'évaluer la progression de l'étudiant, quel que soit son niveau de départ.

3.4. Développer des compétences autant que des connaissances

Le développement de compétences rédactionnelles induit un encadrement des étudiants dans l'élaboration de leurs comptes rendus scientifiques d'activités, qui soit propice à l'entraînement de leur esprit critique, leur esprit de synthèse et à l'adoption d'une posture réflexive. A cet effet, nous avons conçu des formulaires qui intègrent les indicateurs de cette réflexion et de ce travail rédactionnel.

Chaque formulaire de compte rendu comprend quatre rubriques, quel que soit le type d'activité mené par l'étudiant. Ces rubriques portent sur :

- la motivation de l'étudiant et des objectifs qu'il s'est fixés en s'engageant dans une activité donnée ;
- le compte rendu proprement dit de l'activité menée ;
- un commentaire critique sur celle-ci ;
- une autoévaluation des apprentissages (connaissances et compétences) réalisés au terme de l'activité.

Chaque rubrique comprend une dizaine d'indicateurs à l'attention de l'étudiant : il s'agit d'attirer son attention sur les caractéristiques attendues de ses écrits, tant sur le plan du fond que de la forme. La plupart des indicateurs est adaptée à chaque type d'activité. En effet, on ne rend pas compte, par exemple, de la guidance d'une visite de musée de la même manière que de l'assistance à un colloque scientifique. De plus, les indicateurs concernant des activités valorisables au cours des trois années du baccalauréat – comme par exemple la visite d'un musée – peuvent différer légèrement en termes de précision et d'exigence, car elles s'adaptent au niveau de formation de l'étudiant.

Les indicateurs proposés à l'étudiant servent de critères d'évaluation à chacun des membres de l'équipe enseignante. Cette structure et cette présentation confèrent à la démarche une transparence qui permet tant de clarifier nos attentes pédagogiques vis-à-vis des étudiants, que de mettre en place les conditions nécessaires pour évaluer leurs productions écrites de façon cohérente et équitable. Dès le départ, les étudiants ont connaissance du double rôle joué par l'enseignant-superviseur : formateur et évaluateur.

En vertu de ces principes, l'appréciation des critères d'évaluation se fera en suivant une échelle qualitative évolutive de plus en plus rigoureuse au fil du baccalauréat. Cette élévation adaptée du degré d'exigence est en soi formative.

Cette progressivité, qui se retrouve à plusieurs niveaux – types d'activités valorisables et réellement profitables, quota annuel d'activités et qualité des comptes rendus –, a donc été pensée en fonction de l'aptitude des étudiants à s'investir dans les différents types d'activités et à en rendre compte de manière rigoureuse, critique et réflexive ¹³.

4. Assurer le suivi formatif des étudiants et la certification de leur parcours

Une collaboration entre les enseignants du département d'archéologie et histoire de l'art a été indispensable pour la réussite de la mise en œuvre de ce dispositif. Une équipe de sept enseignants-superviseurs (dont un coordinateur) et une assistante de projet se sont engagés à accompagner individuellement les étudiants durant tout le baccalauréat.

Cette équipe est donc en charge :

- de la relecture des comptes rendus des étudiants – une relecture assortie de corrections, commentaires et conseils formateurs ;
- de l'organisation d'entretiens individuels, programmés à des moments-clés du parcours de l'étudiant, c'est-à-dire en fin de chaque quadrimestre. Deux entretiens sont programmés en bac 1, deux ou trois en bac 2 et trois en bac 3. Ils sont destinés à aider l'étudiant à évaluer le chemin d'apprentissage parcouru et à clarifier les (ré)orientations qu'il souhaite lui donner pour la suite. Ces rendez-vous réflexifs aident l'étudiant à construire son projet d'autoformation et, au-delà, à se projeter dans son futur métier ¹⁴. Ces entretiens récurrents portent sur les acquis formatifs de plusieurs activités. L'étudiant y présente ses comptes rendus amendés selon les conseils de l'enseignant. Il bénéficie d'une rétroaction portant tant sur l'évolution de la qualité scientifique et réflexive de ses comptes rendus d'activités, que sur le nombre et/ou la diversité d'activités qu'il a menées ¹⁵, voire sur la manière de s'engager dans une activité et de la mener à bien. À l'issue de chacune de ces rencontres, l'étudiant reçoit une note d'appréciation de son travail ¹⁶ ;
- de la correction du rapport final de l'étudiant et de l'organisation d'un entretien de clôture au cours duquel l'étudiant présentera une synthèse, nourrie des consignes qu'il aura préalablement reçues de son enseignant-superviseur.

L'appréciation finale de l'ensemble du parcours de l'étudiant représente donc la somme des appréciations associées à chacun des entretiens précédents et elle-même liée à l'évolution de la qualité de ses comptes rendus d'activités, ainsi qu'à celles de la qualité de son rapport final et de la façon dont il l'a défendu oralement. À l'issue de cet entretien de clôture, l'étudiant voit ainsi certifier ou non son parcours, pour un total de six crédits. Aucune note n'assortit la validation finale.

La constitution progressive d'un ePortfolio est donc associée d'une part à une évaluation formative et continue tout au long des trois années de baccalauréat, et d'autre part à une évaluation certificative participant de la validation du parcours de l'étudiant, en vue de sa réussite à l'épreuve de troisième année et du cycle.

5. Un dernier jalon : l'organisation d'une « activité tremplin », obligatoire pour tous

Pour nous fournir une dernière assurance que le dispositif mis au point fonctionnerait sans problème majeur, nous avons organisé une première visite d'exposition imposée à toute la cohorte, au musée de Louvain-la-Neuve : c'est par groupes de vingt environ que les étudiants ont participé à cette visite, guidée par l'assistante de projet. Chaque étudiant a ensuite été invité à rédiger un compte rendu de cette activité et à lui soumettre ainsi qu'au coordinateur. Lors de cette étape, la limitation à deux correcteurs étroitement impliqués dans la conception du dispositif a permis de jauger objectivement des attitudes et des productions des étudiants, de manière à en éprouver les indicateurs, de manière homogène et équitable. L'intérêt de cette activité tremplin a été :

¹³ [BELANGER 08].

¹⁴ [NICOL & MILLIGAN 06].

¹⁵ Rappelons que l'étudiant est tenu de respecter un quota d'activités par année et, dès la seconde année de bac, une diversité d'activités.

¹⁶ « Évaluer n'est pas juger, mais bien donner une valeur à un apprentissage » [ROUILLER 08].

- Du point de vue des étudiants, de pouvoir bénéficier d'une rétroaction sur les erreurs et les lacunes, mais aussi sur les éléments positifs les plus fréquemment constatés dans la rédaction de leur premier compte rendu. Cette séance collective a été organisée en auditoire.
- Du point de vue de l'équipe d'enseignants-superviseurs, d'être sensibilisés aux difficultés des étudiants et de recevoir des recommandations globales relatives à la correction des prochains comptes rendus d'activité.
- De manière générale, aux étudiants, au coordinateur et à l'assistante de projet, de tester l'interface informatique utilisée pour la réalisation de ce projet. Voyons donc à présent le dispositif adopté.

6. Un support logistique

Pour encadrer les nombreux étudiants engagés dans ce parcours extra-académique, un soutien informatique s'est avéré incontournable¹⁷. Nous avons choisi d'utiliser la plateforme d'enseignement et d'apprentissage en ligne de l'U.C.L. : *iCampus*¹⁸. Nos étudiants sont donc amenés à constituer un ePortfolio. La flexibilité d'*iCampus* facilite en effet la communication entre étudiants et enseignants, ainsi qu'entre les superviseurs eux-mêmes, les échanges de documents des étudiants aux enseignants, et inversement, ainsi que leur archivage.

Les outils de l'interface informatique *iCampus* ont été paramétrés pour permettre :

- à l'enseignant-coordonateur de mettre progressivement à disposition des étudiants, au fil de leur cursus en baccalauréat, les divers documents nécessaires à la bonne construction de l'ePortfolio : charte, principes généraux, formulaires de compte rendu et consignes pour le rapport final ;
- à l'étudiant de télécharger ces documents, de les compléter puis de les poster à l'intention de l'enseignant-superviseur ;
- à l'enseignant-superviseur de poster ses recommandations d'amendements à l'attention de l'étudiant ;
- à chaque étudiant et à son enseignant-superviseur, de communiquer entre eux, notamment pour fixer les rendez-vous individuels.

7. Les perspectives : impact et évaluation

7.1. Analyse et ajustements du dispositif pédagogique

Durant l'année 2008-2009 de lancement de cette expérience innovante, nous assurerons une veille pédagogique auprès des étudiants. Nous recenserons leurs difficultés, leurs besoins et souhaits, ainsi que leurs pratiques, notamment en ce qui touche potentiellement au non respect des principes généraux du parcours extra-académique ainsi qu'aux stratégies d'évitement et/ou de fraude. Nous réfléchirons, du point de vue de l'équipe enseignante, aux stratégies d'alerte à mettre en place vis-à-vis des étudiants, ainsi qu'aux remédiations appropriées à leur proposer, individuellement ou collectivement, selon les constats opérés. Nous évaluerons également l'impact de cette première année de parcours extra-académique sur l'apprentissage des étudiants, ainsi que son éventuelle influence sur la façon dont les étudiants étudient les matières abordées dans les cours traditionnels. Deux enquêtes seront ainsi développées à leur attention, et sont programmées à l'issue de la première et de la deuxième année, soit après la première expérimentation du projet puis, à la suite des éventuels ajustements pédagogiques et/ou du dispositif qui en découleront, après la mise à l'épreuve des procédures ajustées¹⁹.

Des échanges réguliers entre les enseignants-superviseurs, ainsi qu'une coordination générale de leur travail, seront nécessaires pour harmoniser et améliorer les modalités de suivi individuel des étudiants. Cette coordination permettra également les échanges de bonnes pratiques entre enseignants²⁰.

¹⁷ [OLIVEIRA 03].

¹⁸ [iCAMPUS 08].

¹⁹ Dans une démarche d'évaluation et d'ajustement des dispositifs d'accompagnement, lire aussi [DEKETELAERE *et alii* 09], pour les domaines relevant plus spécifiquement des sciences médicales et cliniques mais utiles à l'ensemble des démarches du même type.

²⁰ « Les bonnes pratiques (ou meilleures pratiques) impliquent une compréhension de ce qui résulte et de ce qui ne résulte pas, dans quelles situations et pourquoi. Les bonnes pratiques constituent un ensemble dynamique d'opinions qui évoluent dans le temps avec l'expérience acquise ». Voir JOCE (2002). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* de 27.7.2002. Convite à Apresentação de Propostas DG EAC/46/02. Acções preparatórias e inovadoras 2002/b. e-Learning (2002/C 179/16), cité par [OLIVEIRA 03].

7.2. Analyse et ajustements du dispositif informatique

Il sera probablement nécessaire d'optimiser les performances de la plateforme iCampus et donc de développer le logiciel qui la sous-tend, pour mieux répondre aux besoins qu'émettront les étudiants d'une part et l'équipe d'enseignants-superviseurs d'autre part, et pour en améliorer les fonctionnalités. Nous pensons, par exemple, à l'extension des capacités du système informatique en termes d'archivage, de création et d'insertion de médias. Un cahier des charges sera donc élaboré pour adapter la plateforme aux besoins croissants prévisibles de ce type d'ePortfolio.

7.3. Extension du dispositif et perspectives

À l'U.C.L., les étudiants de baccalauréat sont invités à choisir une orientation principale ou majeure, des cours à option au sein de celle-ci, ainsi qu'une mineure²¹ leur permettant d'élargir leurs connaissances ou de découvrir une autre discipline universitaire. Étant donné le caractère très varié des orientations de formation en archéologie et histoire de l'art, ainsi que de leurs débouchés, il est particulièrement important que nos étudiants apprennent à faire des choix éclairés et critiques à ce propos. Inviter ces spectateurs-consommateurs de la vie culturelle et patrimoniale, à adopter une attitude de futurs acteurs et promoteurs professionnels, y contribue de manière essentielle. Le dispositif d'autoformation que nous avons conçu s'inscrit parfaitement dans cet objectif. La réforme en cours du programme de masters en archéologie et histoire de l'art nous encourage à étudier son extension au deuxième cycle, en tenant compte bien évidemment des spécificités et des exigences de ce niveau d'études.

Nous comptons par ailleurs étudier le potentiel de transfert de ce dispositif à d'autres contextes d'apprentissage, en baccalauréat et en master, tels que les pratiques de terrain imposées en bac 3 et les stages en milieu professionnel de bac 2 et 3 puis de master 1 et 2. Les possibilités d'adaptation sont réelles, y compris dans d'autres secteurs et programmes d'études. En complément à l'évolution de la plateforme informatique qui fera l'objet d'un cahier de charges spécifique, nous étudierons la possibilité de ménager, sur iCampus, des espaces de valorisation et d'archivage des expériences plus personnelles que les étudiants sont amenés à vivre, durant leurs études, dans les kots communautaires à projets qui constituent une spécificité de l'engagement des étudiants dans des activités extra-académiques sur le campus, et le monde associatif qui leur est lié ou non. En bref : des lieux où ils peuvent développer et exercer des compétences qui leur seront utiles dans leurs futures professions. À terme, une réflexion transversale pourrait ainsi intégrer notre projet à l'étude d'un véritable portfolio de capitalisation, de valorisation et de développement de connaissances et compétences. Il s'agirait dès lors d'un espace informatique et de dispositifs d'accompagnement des étudiants, ouvrant des perspectives élargies d'exploitation de l'ePortfolio dans le cadre de l'enseignement traditionnel et de la constitution d'un *curriculum vitae*, soit un portfolio d'« employability ».

Bibliographie

[BAILLAT, DE KETELE & PAQUAY 08] Baillat, G., De Ketele, J.-M. & Paquay, L., *Evaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, De Boeck, Bruxelles, 2008.

[BELANGER 08] Bélanger, C., « Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation », dans *Actes du 25^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire «Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme»*, Université de Montpellier, 19-22 mai 2008, 2008, 13 p.

http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes_Evaluation/Belanger_AIPU2008_Actes.pdf

[BELANGER & LEGAULT 07] Bélanger, C., Legault, A., « Pourquoi intégrer le portfolio en enseignement supérieur ? Réflexions à partir de pratiques de portfolio », dans *Actes de colloque du 24^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire « Le portfolio d'apprentissage, réflexions et compte-rendus de pratique »*, Montréal (Québec), 16-18 mai 2007, 7 p.

http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes_Evaluation/BelangerLegault_AIPU2007_Actes.pdf

[BRUILLARD 08] Bruillard, E., « Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion », *Education – Formation*, e-288, septembre 08, p. 55-64.

<http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=4&page=3>

[DEKETELAERE *et alii* 09] Deketelaere, A., Degryse, J., De Munter, A., De Leyn, P., « Twelve Tips for Successful Tutoring using Electronic Portfolios », *Medical Teacher*, janvier 2009, 5 p.

²¹ La mineure représente 30 crédits répartis sur la deuxième et la troisième années du baccalauréat.

<http://dx.doi.org/10.1080/01421590802572734>

[HACKENS 97] Hackens, T. (dir.), « La genèse du Département d'Archéologie et d'Histoire de l'Art », dans Brulet R. et Hackens T. (dir.), *Le département d'archéologie et d'histoire de l'art de l'Université catholique de Louvain. Cinquantième anniversaire*, Louvain-la-Neuve, 1997, p. 11-36, (suppl. Revue des archéologues et historiens d'art de Louvain, XXXIX).

[INSTITUT DE PEDAGOGIE ET DES MULTIMEDIAS 09] « Une expérience-pilote en ARKE. L'engagement extra-académique des étudiants valorisé sur l'ensemble du BAC », *Résonances. Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'U.C.L.*, 116, janvier 2009, p. 1 et 3.

<http://www.uclouvain.be/97753.html>.

[MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC 02] Ministère de l'Éducation du Québec - Direction des ressources didactiques, *Portfolio sur support numérique*, mai 2002, 55 p. (Document d'information).

<http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

[NEUVILLE 06] Neuville S., « La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? », dans Galand, B. et Bourgeois, E. (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 2006, p. 85-96.

[NICOL & MILLIGAN 06] Nicol, D. J., Milligan, C., « Conceptualising technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice », dans Gibbs G., Bryan C. & Clegg K (éd.), *Innovative Assessment in Higher Education*, Routledge, Londres, 2006, 14 p.

http://www.reap.ac.uk/public/Papers/Nicol_Milligan_150905.pdf

[OLIVEIRA 03] Oliveira, L.R., « Technologies Web et pratiques pédagogiques favorisant l'autonomie des étudiants », dans *Actes du 20^e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire « L'université au service de l'apprentissage : à quelles conditions ? »*, Université de Sherbrooke, Québec, 26-29 mai 2003, 2003, 15 p.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8699/1/66_Oliveira_Lia_Raquel.pdf

[TARDIF 06] Tardif, J., *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Chenelière Education, Montréal, 2006.

[TILLEMA & SMITH 00] Tillema, H., Smith, K., « Learning from Portfolios : Differential Use of Feedback in Portfolio Construction », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 26, n°3, 2000, p. 193-210.

Webographie

[EUROPEAN COMMISSION EDUCATION & TRAINING 08] European Commission Education & Training, *The European Qualifications Framework (EQF)*, 2008 [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm], consulté en août 2009.

[iCAMPUS 08] iCampus, *La plateforme de cours en ligne réservée aux membres de l'U.C.L.*, septembre 2008 [<http://www.icampus.ucl.ac.be/>], consulté en août 2009.

[ROUILLER 08] Rouiller, J., « Du rôle de portfolio comme outil d'évaluation au service d'une alternance intégrative en formation initiale en enseignement », dans *Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*, 9-11 janvier 2008, Université de Genève [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/tables-rondes/v-tr2/v-tr2-1>], consulté en août 2009.

[UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN 05] Université catholique de Louvain, *Engagement étudiant: parce qu'il n'y a pas que les études*, octobre 2005 [<http://www.uclouvain.be/7562.html>], consulté en août 2009.

[UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN 07] Université catholique de Louvain, *Des activités soutenues*, décembre 2007 [<http://www.uclouvain.be/48220.html>], consulté en août 2009.

Biographie des auteurs

Emmanuelle Druart est assistante d'encadrement au Département d'archéologie et d'histoire de l'art de l'U.C.L. Elle accompagne les étudiants des trois années de baccalauréat dans leurs apprentissages méthodologiques et dans la systématisation de l'étude scientifique tout en les introduisant aux activités et réalisations du monde professionnel. Elle est également chargée de la réalisation et du développement de supports pédagogiques au sein de ce Département.

Laurent Verslype est chercheur qualifié du F.R.S.-F.N.R.S. au Centre de recherches d'archéologie nationale de l'U.C.L., spécialiste du haut Moyen Âge. Également professeur chargé de cours au Département

d'archéologie et d'histoire de l'art dont il est secrétaire académique, il enseigne à de grands auditoires en bac 1, et délivre des cours méthodologiques en bac 2 et 3 et de spécialité dans les deux années de master. Il a présidé le groupe de travail de réforme du baccalauréat en archéologie et histoire de l'art et participe activement à la réforme du deuxième cycle. Il est le promoteur coordinateur du projet ePortfolio présenté en ces lignes.

Pascale Corten-Gualtieri est conseillère en pédagogie et communication à l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'U.C.L. Elle accompagne des enseignants dans la conception puis la mise en œuvre de projets pédagogiques innovants. Elle est par ailleurs chargée de cours invitée en Faculté d'Ingénierie biologique, agronomique et environnementale, où elle enseigne la communication scientifique.