



Evaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art

Laurent Verslype, Julie Lecoq, Pascale Corten-Gualtieri et Emmanuelle
Druart



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1164>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Laurent Verslype, Julie Lecoq, Pascale Corten-Gualtieri et Emmanuelle Druart, « Evaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(1) | 2017, mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1164>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

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

Evaluation d'un dispositif d'ePortfolio universitaire en archéologie et histoire de l'art

Laurent Verslype, Julie Lecoq, Pascale Corten-Gualtieri et Emmanuelle Druart

1. Introduction

- 1 Le programme de formation en archéologie, histoire de l'art et musicologie forme les étudiants à agir en acteurs réflexifs, critiques et autonomes sur base du socle des savoirs qui leur sont communiqués et à maîtriser les méthodologies disciplinaires appropriées dans le cadre de leurs démarches scientifiques. Il leur propose d'approfondir certains savoirs, les invite à les confronter et à les articuler avec les disciplines connexes, à contribuer au développement de nouveaux savoirs, à développer leurs aptitudes à les communiquer et à les diffuser. L'ouverture sur le monde culturel et socio-professionnel relevant des champs disciplinaires variés de la formation est primordiale pour développer leurs facultés d'adaptation et d'insertion dans la société active. C'est pourquoi, profitant de la réforme dite de Bologne et de la révision de son portefeuille de cours, le département d'histoire de l'art et d'archéologie de l'Université catholique de Louvain (UCL) a décidé de valoriser l'autoformation de ses étudiants du premier cycle (les bacheliers selon le système de la Belgique francophone), en les invitant à plus de proactivité et de responsabilité dans la construction de leur identité personnelle et professionnelle future (Druart, Verslype & Corten-Gualtieri, 2009).
- 2 Durant les trois années du premier cycle, dans un processus d'autonomie accompagnée, les étudiants sont amenés à s'engager individuellement dans des activités culturelles et patrimoniales, et à constituer progressivement un portfolio électronique qui rend compte, de manière scientifique, synthétique, critique et réflexive de leurs acquis en termes d'apprentissages et de motivation pour leur projet d'études (et de profession).

- 3 Si ces objectifs concordent avec les compétences attendues d'un bachelier (méthodologie, esprit critique, interdisciplinarité, autonomie, réflexivité) et avec les priorités de la politique de formation et d'enseignement dont s'est dotée l'UCL, certains auteurs (Lebrun & Letor, 2010) notent que le développement de ces compétences au sein des cours, l'accompagnement de leur « construction », ainsi que leur validation et leur certification restent encore peu documentées et peu organisées au niveau des programmes et des cycles d'étude.
- 4 Le dispositif dont il est question ici s'avère innovant, puisqu'il cible le développement de ces compétences génériques dans un scénario pédagogique balisé par un cadre clair et structurant, des évaluations formatives régulières et une certification en fin du premier cycle d'études universitaires, par une allocation de six crédits.
- 5 Ce dispositif apparaît dans le programme d'études sous le sigle LARKE 1352 « Projets individuels – ePortfolio ». Sa conception a été initiée grâce au soutien du Fonds de développement pédagogique (FDP) de l'UCL et a bénéficié de l'accompagnement du Louvain Learning Lab (anciennement appelé Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédia).
- 6 Nous présenterons successivement le choix du portfolio comme élément clé du dispositif initial, la description de ce dispositif et les résultats de son évaluation avant de conclure sur les perspectives dégagées et les premières adaptations apportées au dispositif pour en garantir l'efficacité et la pérennité.

2. L'ePortfolio, un instrument privilégié pour développer les compétences transversales, l'autonomie et la réflexivité

- 7 Issu du domaine artistique, le terme « *portfolio* » désigne à l'origine une collection des plus belles pièces visant à démontrer un talent et promouvoir une activité. Depuis les années 1980, le concept s'est implanté progressivement dans le domaine éducatif où il fait référence à « un outil de consignation de données sous forme d'un porte documents électronique ou papier permettant de sélectionner et d'organiser des traces d'apprentissage au regard d'un ou plusieurs objectifs donnés » (Bélaïr & Van Nieuwenhoven, 2010, p. 161). Fin des années 1990 apparaît l'ePortfolio, la version « en ligne du portfolio ». Bien qu'équivalent au portfolio classique dans sa capacité à atteindre les objectifs de réflexivité et d'engagement (Van Wesel & Prop, 2008), l'ePortfolio présente des atouts spécifiques (Baron & Bruillard, 2003) : Il est aisément modulable, portable et permet une information continue sur le processus en cours.
- 8 A l'université, l'utilisation d'un ePortfolio permet à l'étudiant de prendre conscience des aspects relatifs au *processus d'apprentissage* et à la dimension de *progrès* (Daele & Berthiaume, 2010). Parce qu'il est un instrument réflexif, le portfolio apparaît comme un espace de développement et d'évaluation des compétences transversales ou génériques (softs skills).
- 9 Dans la perspective de former des étudiants capables de poursuivre de façon autonome leur développement au-delà de la transmission directe de savoirs et de savoir-faire institués, (Bibauw, 2010), l'ePortfolio s'est donc imposé comme un instrument parfaitement adapté aux exigences de formation de l'enseignement supérieur.

- 10 La *réflexivité* est une compétence que Guillaumin (2009) définit comme une aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. Elle permet un retour analytique sur ses actions (ses expériences), en vue d'en réguler (orienter ou réorienter) la poursuite. La réflexivité apparaît comme une compétence transversale centrale à développer, en tant que capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre (Romainville, 2007), mais aussi, de façon plus large, en tant que capacité de distanciation et de retour sur son cheminement personnel et ses pratiques (Bibauw & Dufays, 2010). Une démarche réflexive ne se développe pas instantanément et nécessite d'être instrumentalisée pour devenir véritablement opérationnelle (Pellanda Dieci & Tosi, 2010). L'écriture réflexive a été identifiée par de nombreux chercheurs comme un moyen privilégié de formation de cette compétence (Chabanne, 2006 ; Dufays & Thyron, 2004 ; Scheepers, 2006).
- 11 L'*autonomie* a été mise en évidence comme une condition incontournable au déploiement des compétences et réciproquement (Zarifian, 2001). La mise en mot de l'expérience que suppose la rédaction du portfolio en fait un outil métacognitif qui favorise l'autonomie de l'étudiant en lui offrant la possibilité de choisir, sélectionner, établir des priorités, prendre des décisions (Carton, 2012). Cependant, le terme d'autonomie peut parfois prêter à confusion en laissant entendre une forme de permissivité, de « laisser-faire ». Par conséquent il paraît plus exact de parler d'autonomie accompagnée ou de « soutien à l'autonomie » pour qualifier ainsi tous les comportements interpersonnels ayant pour but de favoriser chez un étudiant l'engagement personnel et actif dans une tâche (Pelletier & Patry, 2006, p. 174). Parmi ces comportements on peut citer l'établissement d'une structure claire et cohérente, des modalités de feed-back réguliers ainsi qu'une attitude relationnelle rassurante et respectueuse de l'étudiant.
- 12 L'objectif de l'enquête était d'évaluer dans quelle mesure les étudiants percevaient l'apport du dispositif d'ePortfolio pour le développement des principales compétences génériques attendues d'un universitaire (l'esprit analytique, critique et de synthèse, la capacité à rédiger un texte de niveau universitaire et à argumenter), pour le développement de leur autonomie et de leur compétence réflexive. Il s'agissait également cibler les points d'amélioration et les aménagements à réaliser en vue d'optimiser ce dispositif.

3. Un dispositif formatif qui fait appel à l'ePortfolio

- 13 Cette section propose une description détaillée du dispositif pédagogique dans lequel s'intègre l'ePortfolio. Par dispositif nous entendons « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs qui interagissent dans un contexte donné pour permettre l'atteinte d'objectifs d'apprentissage » (Lebrun, 2011).
- 14 La plate-forme d'enseignement et d'apprentissage en ligne de l'UCL, iCampus, médiatise les échanges entre les étudiants et l'équipe pédagogique et met à leur disposition les ressources suivantes : la charte de l'étudiant et de l'enseignant-tuteur, les principes généraux du parcours individuel et de la constitution progressive d'un ePortfolio, les formulaires pour rendre compte de chacun des types d'activités valorisables.

3.1. Les étapes de l'introduction du dispositif

- 15 Ce dispositif est inauguré en janvier 2009 avec une première cohorte de 85 étudiants et mobilise une équipe de six tuteurs académiques, une assistante et un coordinateur. Pour chaque cohorte d'étudiants arrivant en première année d'université, plusieurs événements consécutifs sont organisés pour favoriser leur appropriation du dispositif :
- Au mois de décembre, une séance d'information est organisée en amphithéâtre pour présenter le cahier des charges (objectifs pédagogiques, déroulement des activités, modalités d'évaluation formative et certificative). Les étudiants et leurs tuteurs sont amenés à signer une Charte qui les engage dans un contrat pédagogique ; cette charte stipule l'adhésion des uns et des autres aux Principes généraux du dispositif.
 - En février, une visite encadrée du musée universitaire de Louvain-la-Neuve est organisée en groupes restreints, pour familiariser les étudiants, d'une part, avec l'attitude scientifique à adopter vis-à-vis d'un objet d'étude et, d'autre part, avec les formulaires à utiliser pour rendre compte d'une activité. Cette visite fait l'objet du premier compte rendu rédigé par les étudiants.
 - En mars, une séance collective de rétroaction est organisée afin d'explicitier plus avant, et sur base de l'expérience concrète des étudiants, les attentes et les exigences de l'équipe d'enseignants-tuteurs. Des comptes rendus anonymes sont présentés et commentés, pour mettre en évidence ce qui d'une part satisfait aux attendus, et d'autre part ce qui présente des manquements et/ou des erreurs scientifiques.

3.2. L'accompagnement du portfolio

- 16 Tout au long du processus de confection du portfolio, les étudiants planifient, à leur rythme, un nombre déterminé d'activités à choisir librement parmi la typologie précitée.
- 17 Le tableau 1 récapitule les types d'activités accessibles aux étudiants en fonction de leur année dans le 1^{er} cycle. Les étudiants peuvent mener ces activités à leur rythme ; seul un quota d'activités annuel leur est imposé.

Tableau 1 : Types d'activités pouvant être valorisées dans l'ePortfolio des étudiants du premier cycle (« baccalauréat »), selon leur année d'étude. Les zones grisées indiquent les activités valorisables dans le dispositif initial de l'ePortfolio.

Types d'activités valorisables	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
1. Visite de musée en lien avec l'archéologie, l'histoire de l'art ou la musicologie			
2. Visite d'exposition			
3. Visite de patrimoine			
4. Assistance à une conférence scientifique			
5. Assistance à un concert de musique classique			
6. Prise en charge d'une visite guidée			
7. Lecture d'un ouvrage scientifique			
8. Assistance à un colloque scientifique			

- 18 Les formulaires de compte rendu d'activités fournissent à l'étudiant des consignes rédactionnelles de contenu et de forme ; ces consignes sont mises en relation avec les

critères qui permettront à l'enseignant-tuteur d'évaluer de manière formative le compte rendu rédigé par l'étudiant.

- 19 Chaque compte rendu rédigé par les étudiants fait l'objet d'un feed-back écrit de la part des enseignants-tuteurs. Selon Galand (2006, p. 257), la meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, est d'attirer leur attention sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser les tâches à accomplir. Ce feed-back se veut donc constructif. Il est suivi d'un entretien individuel.
- 20 Ces entretiens avec l'enseignant-tuteur constituent la « pièce maîtresse » de l'accompagnement. Ces rencontres individuelles se focalisent sur les améliorations potentielles du travail de l'étudiant, et non exclusivement sur ses erreurs ou manquements. L'enseignant-tuteur accueille l'étudiant là où celui-ci se situe par rapport au développement des compétences visées, pour faire progresser ce niveau. Cette progression est rendue explicite par l'utilisation d'une grille de critères – celle-là même dont disposent les étudiants à titre de balises pour rédiger leurs comptes rendus. Ces rétroactions critériées, qui informent l'étudiant à propos de ses performances et de la façon précise de les améliorer, sont de nature à développer sa confiance en sa capacité à réussir et accroître sa motivation pour son parcours formatif.
- 21 Enfin, des ressources sont mises à la disposition des étudiants pour les aider à tirer profit de leurs activités culturelles et patrimoniales, et à en rendre compte de manière adéquate : des exemples de notices catalographiques, de critiques d'exposition, de critiques de concert et de comptes rendus d'ouvrages réalisés par des professionnels.

4. Evaluation du dispositif

- 22 Cette section présente les principaux éléments de la récolte de données réalisée sur le dispositif en question : après avoir précisé les objectifs et les modalités des deux recueils d'information effectués, une description de chaque enquête est présentée. Chacune décline les données concernant les participants d'une part, et les informations liées à la composition de l'instrument utilisé d'autre part.

4.1. Objectifs et modalités du recueil de données

- 23 Le dispositif pédagogique été évalué en mars 2010 en vue d'examiner dans quelle mesure il constituait un moyen adéquat pour former les étudiants aux compétences attendues, l'améliorer, et afin de pouvoir opérer les ajustements nécessaires. Deux recueils d'informations ont été réalisés à cette fin :
 - une enquête par questionnaire a été conçue afin de recueillir les perceptions des étudiants sur les apprentissages réalisés,
 - une appréciation qualitative continue des pratiques des étudiants et des enseignants a été réalisée afin d'interroger leur perception des éléments constitutifs du dispositif.

4.2. Enquête par questionnaire

4.2.1. Participants

- 24 L'enquête a été menée en mars 2010 auprès de l'ensemble des étudiants qui, après avoir inauguré le dispositif en janvier 2008, avaient persévéré dans leurs études en archéologie, histoire de l'art et musicologie. Rappelons que 85 étudiants avaient inauguré le dispositif : 25 avaient abandonné leur cursus en archéologie, histoire de l'art et musicologie au moment de la réalisation de l'enquête. Sur les 60 étudiants concernés, 49 ont participé à l'enquête (ce qui représente 80 % environ de la population ciblée). Trente-quatre d'entre eux étaient inscrits en deuxième année au moment de l'enquête les 1^{er} et 8 mars 2010, et 15 recommençaient leur première année.

4.2.2. Questionnaire

- 25 C'est par le biais d'un questionnaire administré en ligne et en présentiel (en salle d'informatique) à l'ensemble des étudiants que cette enquête fut menée. Le questionnaire comprenait 28 items évalués sur une échelle de lickert à quatre niveaux (totalement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, totalement en désaccord). Les dimensions évaluées étaient les suivantes :
1. La perception de l'intérêt général du dispositif dans le cadre de la formation de bachelier en histoire de l'art, archéologie et musicologie ;
 2. La perception du caractère formateur des composantes majeures du dispositif, à savoir : a) la visite encadrée ; b) la rédaction de son compte rendu et la séance de rétroaction collective de ce dernier ; c) les corrections réalisées par l'enseignant-tuteur et transmises par écrit à l'étudiant ; d) les séances individuelles d'entretien avec l'enseignant-tuteur ; e) les consignes des formulaires pour rendre compte des activités culturelles et patrimoniales ; f) les ressources, documents et liens à disposition ;
 3. La satisfaction des étudiants quant à l'autonomie proposée : libre choix des activités, libre détermination de leur fréquence et de leur rythme ;
 4. L'évolution du sentiment de compétence des étudiants dans les diverses facettes visées par le dispositif, à savoir : l'esprit critique, l'esprit de synthèse, l'argumentation, les compétences rédactionnelles universitaires, l'autoévaluation des acquis, l'autonomie et l'engagement culturel ;
 5. Les difficultés techniques liées à l'utilisation de l'interface informatique (iCampus) ;
 6. La perception de la charge de travail requise par le dispositif, proportionnellement aux bénéfices retirés par l'étudiant.
- 26 Enfin, une question ouverte sondait les étudiants sur les améliorations souhaitées. Les étudiants devaient répondre à la question : « Si on ne pouvait améliorer qu'une seule chose dans LARKE 1352, cela devrait absolument être ... »

4.3. Appréciation continue

4.3.1. Participants

- 27 De janvier 2008 à mars 2010, l'assistante et le coordinateur de projet ont procédé à une appréciation qualitative continue des pratiques de la première cohorte engagée dans le

dispositif. Cette cohorte comprend 85 étudiants de première année (2008-2009) et de 37 étudiants de deuxième année (2009-2010).

4.3.2. Examen des productions des étudiants

28 Cette appréciation s'est basée sur les éléments suivants :

1. L'analyse des productions écrites. Une attention particulière a été portée à l'analyse de la capacité des étudiants de faire état d'une activité conduite librement, en termes de motivation, de rédaction d'un compte rendu scientifique rigoureux, de regard critique et d'auto-évaluation des apprentissages réalisés (compétence réflexive).
2. La perception du dispositif par les enseignants-tuteurs. Ces informations ont été recueillies dans le cadre de la coordination générale du dispositif, à l'occasion de réunions de concertation et via l'observation de l'usage de la plate-forme informatique (l'analyse des pratiques des superviseurs a notamment consisté dans l'étude comparée de l'adaptation individuelle des procédures et des rythmes de correction au regard des principes généraux du dispositif, de la conduite des entretiens individuels, des attentes différenciées en termes de savoirs et d'attitudes selon les disciplines concernées (histoire de l'art, archéologie, musicologie).
3. Les échanges spontanés entre les étudiants, l'assistante et le coordinateur de projet.

5. Résultats

29 Cette section résume les principaux résultats pour les six dimensions sondées, au regard du croisement des deux modalités de recueil.

5.1. Résultats de l'enquête par questionnaire réalisée auprès des étudiants

5.1.1. Intérêt pour le dispositif général

30 La plupart des étudiants (80 %) reconnaissent l'utilité du dispositif et son importance pour la formation en histoire de l'art, archéologie et musicologie. Ils évoquent également la complémentarité du dispositif ePortfolio avec d'autres aspects de la formation, comme par exemple la pratique de stages (qui figure elle aussi au programme du premier cycle universitaire) et qui recouvre des activités de fouilles, des expériences en musées ou en laboratoires ainsi que des excursions scientifiques.

5.1.2. Appréciation des composantes du dispositif

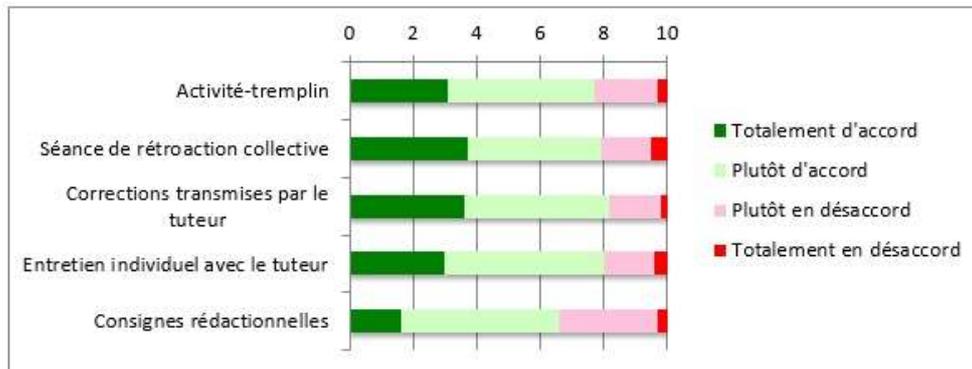
31 Le graphique 1 synthétise les résultats des évaluations des 5 composantes du dispositif :

- Une large majorité des étudiants (75 %) reconnaît le caractère formateur de la visite du musée de Louvain-la-Neuve organisée en début de parcours ;
- Concernant la séance de rétroaction collective organisée à partir de leur premier compte rendu de visite, ils sont environ 80 % à la considérer comme étant formatrice ;
- Les étudiants se prononcent aussi largement (80 %) en faveur du caractère formateur des rétroactions, tant écrites qu'orales fournies par les enseignants-tuteurs. Notons à ce propos que la possibilité de nouer un contact individuel avec un enseignant dès la première année

d'université et pour la durée complète du baccalauréat a été cité comme l'un des aspects les plus appréciés du dispositif par bon nombre d'étudiants ;

- 70 % des étudiants estiment formatrices les consignes rédactionnelles fournies dans les formulaires pour rendre compte de leurs activités (Q5).

Figure 1 : Perception du caractère formateur des diverses composantes du dispositif



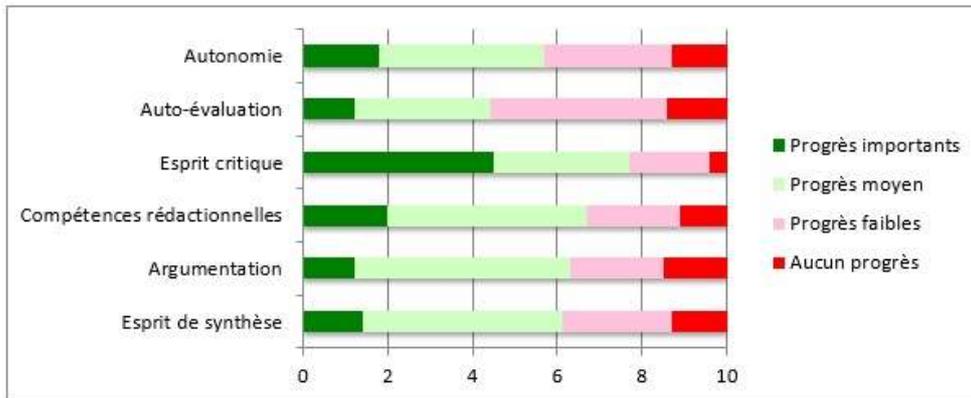
5.1.3. Appréciation de l'autonomie

- 32 La plupart des étudiants (90 %) ont apprécié la liberté de choix individuel de l'activité et la flexibilité du processus : autogestion de la part de l'étudiant qui doit veiller à ventiler sa participation aux activités de manière progressive au cours de ses trois années de baccalauréat.

5.1.4. Développement des compétences génériques

- 33 Le graphique 2 montre qu'un grand nombre d'étudiants estime que le dispositif a permis de réaliser des progrès en termes de développement de compétences transversales répondant aux attentes universitaires.
- 34 C'est le développement de l'esprit critique qui semble avoir le plus été favorisé par le dispositif puisque 78 % des étudiants ont noté une progression importante.
- 35 Le dispositif semble également avoir porté ses fruits en termes de développement de compétences rédactionnelles propres à un travail universitaire, en termes d'esprit de synthèse et d'argumentation.
- 36 De manière plus étonnante, seulement 45 % des étudiants estiment avoir progressé de manière significative en termes d'auto-évaluation des apprentissages réalisés lors de leurs activités culturelles et patrimoniales.
- 37 La perception des progrès réalisés en termes d'autonomie dans le travail et l'apprentissage n'est pas unanime, résultat contrastant avec la satisfaction manifestée pour les caractéristiques du dispositif liées à l'autonomie.

Figure 2 : Progrès perçus par les étudiants vis-à-vis des compétences transversales visées par le dispositif



5.1.5. L'utilisation de l'interface informatique (iCampus)

- 38 80 % des répondants se déclarent satisfaits de l'utilisation de l'interface informatique utilisée ainsi que des ressources documentaires mises à leur disposition par son intermédiaire.

5.1.6. La charge de travail

- 39 La charge de travail total requise par le dispositif est jugée trop importante par la moitié des répondants (réalisation de quatre activités en première année d'université et rédaction de leurs comptes rendus, entretiens avec leurs enseignants-tuteurs, démarche heuristique globale). L'addition de ces tâches aux autres travaux du premier cycle d'études représente une difficulté qui amène plusieurs étudiants à suggérer de diminuer le nombre d'activités à réaliser.

5.2. Résultats de l'appréciation qualitative

5.2.1. Le point de vue des étudiants

- 40 La plupart des étudiants considèrent attractives les perspectives nouvelles que le dispositif leur offre en matière de pratiques culturelles. Parmi les points les plus appréciés figure la liberté de choix individuel des activités. Plusieurs étudiants ont saisi l'opportunité de découvrir des sites patrimoniaux et des musées situés à proximité géographique de leur domicile et ont été attentifs à la programmation d'expositions et/ou de concerts.
- 41 L'investissement progressif des étudiants dans la vie culturelle et patrimoniale semble avoir été lui aussi stimulé par le dispositif et se reflète dans les commentaires suivants :

« Grâce à ce cours, je participe plus aux événements culturels. J'ai une plus grande démarche personnelle dans ma formation. LARKE 1352 m'oblige à me bouger et je pense que cela est nécessaire et tout à fait appréciable dans ce cursus. Aussi, outre le fait que je vais voir des musées, je réalise des activités que je n'aurais jamais faites sans ce cours. En effet, je ne suis pas sûre que j'aurais assisté à une conférence or l'exposé était tout à fait intéressant et il aurait été dommage de rater cela. »

« Le choix des activités est diversifié et m'a permis de m'ouvrir à des activités auxquelles je n'avais pas encore eu l'occasion de participer. »

« [...] le fait de devoir faire différentes catégories de portfolio (musée et expo et concert et...) enrichit les visites et nous oblige à étendre nos domaines de prédilection de visites. Le concert classique est un bon exemple des choses que je n'aurai pas faites sans le portfolio, d'où son intérêt. ».

- 42 La majorité des étudiants estime que le dispositif d'autonomie accompagnée aiguise le regard qu'ils portent sur leurs objets d'étude, le rendant plus pertinent au fur et à mesure qu'ils conduisent leurs activités culturelles et patrimoniales. En première année d'université, ils sont confrontés à la difficulté de rendre compte de la conduite d'une activité – et *a fortiori* de faire preuve à ce propos d'esprit de synthèse – et ont donc apprécié pouvoir bénéficier d'un auto-apprentissage encadré par rapport à la rédaction d'un compte rendu synthétique.
- 43 La majorité des étudiants perçoit le caractère formateur de chacune des composantes du dispositif. Ils tirent tout particulièrement parti de la conduite successive d'activités et de la rédaction de leur compte rendu ainsi que des entretiens de suivi avec leurs enseignants-tuteurs.
- 44 De nombreux étudiants ont relevé des problèmes ponctuels de compréhension du vocabulaire utilisé dans les consignes rédactionnelles, d'une part, et dans les critères d'évaluation explicités, d'autre part. Par exemple, dans la rubrique du formulaire de compte rendu destinée à recueillir l'« autoévaluation des apprentissages » de l'étudiant, la compréhension des termes *savoir*, *savoir faire* et *savoir être*, utilisés dans l'intitulé d'une consigne, a fréquemment posé problème.

5.2.2. Le point de vue des enseignants-tuteurs

- 45 Dès la fin de la première année de fonctionnement du dispositif, les enseignants-tuteurs ont estimé que les consignes rédactionnelles pour rendre compte des activités (et, partant, les critères d'évaluation des comptes rendus) posaient plusieurs problèmes de vocabulaire et de formulation et que, d'une manière générale, ces éléments étaient trop détaillés, trop nombreux et manquaient d'articulation les uns avec les autres. Ces éléments nécessitaient donc d'être synthétisés, reformulés et restructurés.
- 46 Les enseignants-tuteurs ont rapidement émis le souhait de simplifier le dispositif et d'alléger la charge de travail liée à l'accompagnement des étudiants. Ils ont identifié rapidement des contraintes en termes de gestion de calendrier – contraintes liées aux délais de correction des comptes rendus rédigés par les étudiants et à la fréquence des rendez-vous individuels avec ces derniers. Cependant, chacun des enseignants-tuteurs s'accorde à reconnaître, dans un tel dispositif, l'importance de sensibiliser les étudiants aux principes d'une évaluation continue et donc à la nécessité de préserver les étapes de correction écrite de comptes rendus d'étudiants, les échanges en face à face avec chaque étudiant, en vue d'un rapport final transversal à l'issue du parcours.
- 47 Lors de la première année de mise en œuvre du dispositif, l'équipe pédagogique avait estimé utile de permettre à tous les étudiants de rencontrer leurs enseignants-tuteurs même lorsqu'ils n'avaient effectué aucune activité dans la période programmée pour ces entretiens. Pour la plupart, ces étudiants, n'ayant transmis aucun compte rendu à leurs tuteurs académiques, étaient en quête de renseignements pratiques complémentaires ou de conseils méthodologiques en vue de réaliser une activité, ou encore manquaient d'assurance et cherchaient une forme d'approbation auprès de leurs enseignants-tuteurs quant à l'orientation à donner à leurs démarches. En termes de motivation et d'engagement ultérieurs des étudiants concernés, ces échanges avec

les enseignants se sont révélés pour la plupart peu fructueux. Ce qui avait été conçu comme une stratégie d'alerte et de remédiation a donc été perçu comme inefficace dans la majorité des cas. Lors de la seconde année de fonctionnement, l'équipe pédagogique a donc réservé les entretiens avec leur tuteur aux seuls étudiants ayant conduit au minimum une activité. Le temps consacré par les enseignants-tuteurs aux entretiens individuels est désormais mis à profit pour un face à face de meilleure qualité avec les étudiants qui ont matière à échanger en vue de leur progression.

6. Discussion

6.1. Synthèse des résultats

- 48 L'ensemble des données recueillies révèle que le dispositif d'ePortfolio, ses composantes et son accompagnement sont très largement appréciés par les étudiants qui en soulignent très clairement les bénéfices. Sur le plan disciplinaire, le dispositif a introduit les étudiants à une démarche ouverte et proactive.
- 49 Les résultats montrent aussi que la perception subjective du développement des compétences transversales propres à la formation universitaire est très favorable.
- 50 Étonnamment, c'est sur les compétences les plus typiquement associées (autonomie et réflexivité) au portfolio que les progrès s'avèrent les moins importants en moyenne. Les données qualitatives apportent toutefois un éclairage à ces résultats :
- Concernant l'autonomie, bien qu'elle soit globalement appréciée, son mode d'encadrement sera probablement jugé très différemment selon le profil et le style d'apprentissage préférentiel de l'étudiant. Les commentaires rédigés en regard de la question permettent de distinguer deux catégories d'étudiants insatisfaits de leur progrès en matière d'autonomie : premièrement, les étudiants bien organisés qui ventilent de manière adéquate leurs activités et qui conçoivent dès lors les délais imposés pour la soumission de leurs comptes rendus comme une contrainte. Deuxièmement, les étudiants qui ont besoin d'échéances et d'une planification rigoureuse de leur travail et qui jugent négativement la liberté qui leur est proposée, préférant un cadre plus contraignant.
 - Concernant la réflexivité, le peu de progrès pourrait s'expliquer par un manque de pratique de cette compétence dans d'autres cadres. La constitution d'un ePortfolio offrait pour la plupart la première opportunité de s'exercer à l'autoévaluation. N'y étant pas entraînés, les étudiants y étaient certainement peu enclins. Par ailleurs les observations des tuteurs révèlent que la distinction entre certains concepts de référence pour l'auto-évaluation (savoir, savoir-faire, savoir-être) n'a pas toujours été bien saisie. Enfin, un apprentissage plus concret et avec d'avantage d'exemples puisés dans la pratique disciplinaire elle-même permettrait probablement de mieux préparer les étudiants à l'exercice de cette compétence.

6.2. Limites

- 51 Une première limite réside dans le choix de la mesure utilisée pour évaluer les compétences universitaires génériques. Il s'agissait d'un simple item suivi d'une échelle de Likert. Une échelle plus fine, complétée par une grille d'observation plus précise à l'usage des enseignants-tuteurs serait probablement utile à développer.
- 52 Une autre limite concerne la question relative au style d'apprentissage préférentiel de l'étudiant en lien avec sa perception de progression dans l'autonomie. Une échelle de

mesure validée aurait pu être proposée dans le questionnaire afin de réaliser une catégorisation plus précise de ces styles d'apprentissage et par conséquent des analyses plus approfondies quant à leur impact éventuel sur la perception de chacune des modalités d'accompagnement mises en place.

6.3. Perspectives

- 53 Les perspectives ouvertes par cette enquête ont permis l'élaboration de divers aménagements apportés au dispositif lui-même. Ces modifications peuvent se regrouper en quatre points d'attention : le choix des activités, la charge de travail, l'accompagnement de l'autonomie de l'étudiant et enfin les formulaires des comptes rendus.

6.3.1 Typologie des activités culturelles et patrimoniales

- 54 Les résultats de l'analyse qualitative et de l'enquête par questionnaire confortent la pertinence du dispositif en matière de choix entre divers types d'activités valorisables par les étudiants pour la constitution de leur ePortfolio, et d'accessibilité progressive de la première à la troisième année du 1^{er} cycle universitaire. La typologie des activités valorisables dans l'ePortfolio semble adéquate.
- 55 Pour certains étudiants, la réalisation d'activités culturelles et patrimoniales hors les murs de l'université s'est avérée particulièrement motivante : ces étudiants déclarent que leur horizon culturel s'est élargi.

6.3.2 Allègement de la charge de travail des différents acteurs

- 56 Tant les étudiants interrogés que les enseignants-tuteurs ont mis en évidence une quantité de travail trop importante requise de la part de l'ensemble des acteurs. L'ajustement majeur qui a été apporté au dispositif, dès la rentrée académique 2010-2011, consiste à diminuer le nombre d'activités à conduire par les étudiants au cours de chacune des années du premier cycle universitaire. La dernière ligne du tableau 2 décrit les aménagements décidés pour la rentrée 2010-2011.

TABLEAU 2 : Nombre d'activités à conduire et à valoriser dans l'ePortfolio des étudiants, en fonction de leur année d'étude.

Cohorte d'étudiants ayant initié leur formation en ...	Nombre d'activités culturelles et patrimoniales à conduire par chaque cohorte d'étudiants			Nombre total d'activités au terme du 1 ^{er} cycle universitaire
	1 ^{re} année universitaire	2 ^e année universitaire	3 ^e année universitaire	
2008-2009 2009-2010	4	5	5	14 + rédaction d'un rapport final
2010-2011	2	3	2	7 + rédaction d'un rapport final

- 57 Tel que réajusté, ce quota favorise, d'une part, un meilleur engagement des étudiants dans leurs activités ainsi qu'une rédaction plus soignée de leurs comptes rendus et, d'autre part, des rétroactions de meilleure qualité de la part de leurs enseignants-tuteurs (sans augmenter pour autant la durée des entretiens individuels entre étudiants et enseignants-tuteurs). De plus, pour ne pas perdre significativement en

termes de diversité des apprentissages à réaliser, la variété des activités est désormais imposée pour chacune des années du baccalauréat.

6.3.3. Accompagnement de l'autonomisation progressive des étudiants

- 58 Lors de l'enquête les étudiants ont évoqué un manque de connaissance théorique en muséologie et ont manifesté leur souhait de découvrir le musée universitaire de Louvain-la-Neuve. Les étapes de l'introduction du dispositif ont donc été modifiées comme suit :
- Une première séance de présentation générale du dispositif en auditoire introduit l'esprit général du projet, son calendrier et les modalités de travail (objectifs pédagogiques, principes généraux, modalités d'évaluation, échéancier). L'étudiant doit alors prendre connaissance des principes généraux qui lui sont présentés lors de la première séance et de la charte qui l'engage au même titre que son enseignant-tuteur.
 - Cette séance coïncide avec une visite générale du musée universitaire de Louvain-la-Neuve, hors cadre portfolio à proprement parler, qui se focalise sur les collections du musée et présente aux étudiants les concepts muséologiques élémentaires.
 - Une seconde séance de présentation détaillée des formulaires destinés à recueillir les comptes rendus de chacun des types d'activités valorisables complète immédiatement l'introduction du dispositif.
 - Simultanément, une visite formation au musée de Louvain-la-Neuve – formulaire de compte rendu en mains – permet aux assistant(e)s de projet d'expliquer, rubrique par rubrique, et au sein de celles-ci, item par item, comment compléter un formulaire de compte rendu de visite de musée. Cette visite spécifiquement encadrée a pour but d'amener l'étudiant à se familiariser avec les exigences et le fonctionnement de l'ePortfolio et avec la rédaction d'un compte rendu. Cette étape de formation place immédiatement l'étudiant en situation d'apprentissage, accompagnée par un assistant lors de cette visite-formation, puis de manière autonome, dès la première activité, la seule qui soit imposée : une visite de musée. Cette première activité doit être choisie au sein d'une liste restrictive de dix musées.
 - Suite à la demande des étudiants de renforcer encore les contacts personnalisés avec leurs enseignants tuteurs, le premier compte rendu bénéficie d'une correction collective en auditoire par groupes restreints afin de partager plus largement les problèmes rencontrés et les solutions proposées. Cette séance autorise un contact privilégié avec les assistant(e)s référent(e)s, et avec l'enseignant-tuteur qui est invité à assister à ces séances de communication, de commentaire et de partage des corrections. Cette étape clôt, par ailleurs, la phase de formation accompagnée et amorce le travail en complète autonomie de l'étudiant. Le choix typologique de la seconde activité à mener individuellement en première année sera laissé aux étudiants parmi la même liste indicative qu'auparavant.
- 59 Les étudiants ont déclaré souhaiter un rythme plus autonome et relativement libre dans la réalisation de leurs activités et comptes rendus. L'été a été mentionné comme une période où les étudiants ont l'occasion de réaliser des visites particulières. Le rythme de remise des travaux a donc été en partie découplé des années académiques et les ventile en « années d'activité ». Si des échéances fixes demeurent pour les rendez-vous avec les enseignants tuteurs, l'étudiant peut réaliser des activités et soumettre leurs comptes rendus à un rythme plus soutenu que prévu, en anticipant par exemple ces échéances. Il ne doit pas attendre la date limite de soumission pour poster le minimum ou plus de comptes rendus en fonction des activités qu'il a réalisées : il les conduit en autonomie et à son rythme.

- 60 Cependant, si les échéances sont moins nombreuses, elles sont rendues plus contraignantes : les étudiants doivent impérativement transmettre au minimum un compte rendu d'activité à leur tuteur pour pouvoir bénéficier d'un entretien individuel. Cela permet à l'enseignant-tuteur de se consacrer aux améliorations qualitatives réellement apportées d'activité en activité et de corrections en rendez-vous. Un courriel est envoyé par les assistant(e)s référent(e)s aux étudiants de leurs groupes, pour leur rappeler ces échéances et de manière à éviter les stratégies d'évitement chez les étudiants moins motivés, négligents, en décrochage ou tout simplement distraits.

Tableau 3 : Synchronisation des années académiques et des années d'activités liées à l'ePortfolio.

1 ^{er} cycle	BAC1			BAC2			BAC3		
ePortfolio	quadri 1	quadri 2	été	quadri 1	quadri 2	été	quadri 1	quadri2	été
	-	Année d'activité 1		Année d'activité 2		Année d'activité 3			
Date de remise des travaux	2 avril			2 novembre		2 avril	2 novembre		2 avril
Rendez-vous individuels	2 mai			2 décembre		2 mai	2 décembre		2 mai

6.3.4. Amendement des formulaires de comptes rendus

- 61 Les enseignants-tuteurs, qui avaient été impliqués dans la conception des formulaires de compte rendu de chaque type d'activités culturelles et patrimoniales, ont été amenés à les améliorer sur base de la manière dont les étudiants en ont fait usage. Ces améliorations ont consisté en des explicitations, des reformulations, des suppressions, des déplacements et des fusions d'items.
- 62 Nous avons vu précédemment que le sentiment de progression des étudiants en termes d'auto-évaluation des acquis d'apprentissage est fortement contrasté, mais que cette observation peut en partie s'expliquer par un problème de compréhension du vocabulaire utilisé pour baliser la rédaction d'un commentaire réflexif. Les balises encadrant le travail des étudiants ont été ajustées pour permettre au portfolio de jouer pleinement son rôle dans le développement d'une analyse réflexive.
- 63 Lorsqu'un portfolio devient un objet d'évaluation de l'apprentissage, on constate qu'« une partie des étudiants joue le jeu formatif, mais qu'une autre partie adopte des stratégies d'évitement » (Paquay *et al.*, 2002, p. 94) en ce qui concerne le retour réflexif sur leur pratique. Certains étudiants jouent ainsi à « faire le paon » ou le « caméléon », pour susciter un jugement positif de la part de l'enseignant-tuteur. Pour minimiser le risque d'adoption de telles stratégies chez les étudiants, il a été décidé de mieux faire comprendre aux étudiants que l'aspect auto-évaluation ne pèse aucunement dans leur note finale. Le champ d'auto-évaluation des formulaires de comptes rendus a donc été isolé des autres champs qui font l'objet du suivi et de l'évaluation. Libérée de cette incertitude, l'auto-évaluation fournie par l'étudiant enrichit véritablement les échanges formatifs lors des entretiens individuels entre étudiants et enseignants-

tuteurs. Cette rubrique doit néanmoins être complétée avec le sérieux requis pour que le compte rendu soit validé.

7. Conclusion

- 64 Depuis septembre 2008, la valorisation de l'engagement des étudiants dans des activités culturelles et patrimoniales, au travers de la constitution progressive d'un portfolio électronique, est inscrite au programme du premier cycle en archéologie et histoire de l'art de l'UCL. En invitant l'étudiant à porter un regard d'analyste critique sur les objets culturels et patrimoniaux qu'il étudie et sur les pratiques professionnelles qui les valorisent, le dispositif vise à développer des compétences universitaires fondamentales : l'esprit critique, l'esprit de synthèse, la capacité à produire un texte universitaire, l'argumentation mais également l'autonomie et la réflexivité. Le développement de ces deux dernières compétences ayant précisément justifié le choix du dispositif.
- 65 Le bilan de cette expérience s'avère positif. Conformément aux résultats déjà recueillis par Bibauw (2010) à l'occasion d'une enquête réalisée sur un échantillon de nos étudiants, ceux-ci apprécient la possibilité de choisir leurs activités, l'opportunité de contextualiser des connaissances théoriques et de nourrir la formation académique par une ouverture à la vie culturelle et patrimoniale en dehors des murs de l'université.
- 66 Bien que les étudiants jugent l'auto-évaluation et la réflexivité comme étant une démarche dont la difficulté persiste tout au long du dispositif, les enseignants-tuteurs ont globalement noté, d'un compte rendu au suivant, une amélioration significative du regard réflexif porté par l'étudiant sur ses objets d'étude.
- 67 Les étudiants perçoivent positivement le soutien à l'autonomie qui leur est apporté par le dispositif : réalisation d'une activité, réalisation de son compte rendu et accompagnement individualisé par le tuteur. Les données recueillies démontrent effectivement une augmentation du sentiment de compétence, chez la grande majorité des étudiants, pour ce qui concerne la capacité à rédiger un texte universitaire critique, argumenté et synthétique. Ceci s'avère positif compte tenu de l'importance déterminante du sentiment de compétence pour l'engagement de l'étudiant dans l'activité pédagogique qui lui est proposée et, partant, dans la réussite de celle-ci (Galand, 2006). Notons également que l'ePortfolio constitue l'un des « baromètres » les plus sensibles du niveau de compétence et de l'engagement des étudiants dans leurs études : les rares étudiants trop peu performants du point de vue de la constitution de leur ePortfolio sont aussi ceux qui ne saisissent pas les opportunités de participer à un monitorat ou à d'autres activités de remédiation dans le cadre des cours du premier cycle (Verslype, 2010).
- 68 D'un point de vue motivationnel, bien que la valeur de la tâche demeure supérieure à l'investissement temporel et cognitif qu'elle implique, les données révèlent une charge de travail considérable. Le « coût » (Wiegfield & Eccles, 2000) de l'engagement de l'étudiant étant un facteur susceptible de diminuer significativement sa motivation, la décision a été prise d'alléger cette charge de travail en réduisant le nombre d'activités. Le temps ainsi gagné peut être réinvesti dans un suivi plus attentif des comptes rendus et de l'évolution des étudiants.

- 69 Ces résultats encourageant devront être confirmés par l'examen des cohortes futures. Si celles-ci confirment la pertinence de cette approche, l'ePortfolio pourrait s'étendre au-delà du premier cycle ou s'articuler à d'autres activités de formation (terrain et stages pratiques) afin d'affiner encore la cohérence des espaces où des compétences professionnelles et universitaires essentielles peuvent s'exercer et s'évaluer adéquatement au sein du programme.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron, G-L. & Bruillard, E. (2003). Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 37-49.
- Bélaïr, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (éd.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* (p. 161-176). Bruxelles : De Boeck.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice d'un compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/358>.
- Bibauw, S. & Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, 2, 13-30.
- Carton (2012). Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Revue japonaise de didactique du français, études didactiques*, 7(1), 11-21.
- Chabanne, J.-C. (2006). Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans M. Molinié et M.-F. Bishop (éd.), *Autobiographie et réflexivité* (p. 51-68). Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). Evaluer les apprentissages des étudiants à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*. Repéré à https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf.
- Druart, E., Verslype, L. & Corten-Gualtieri, P. (2009). 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. *Éducation - Formation*, e-291.
- Dufays, J.-L. & Thyron, F. (éd.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Galand, B. (2006). Avoir confiance en soi. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 247-260). Paris : Presses universitaires de France.
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 85-101.
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique, *STICEF (18)*. ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 16/11/2011, <http://sticef.org>
- Lebrun, M., & Letor, C., (2010). Développer des compétences transversales chez les étudiants. Dans *Promouvoir la réussite dans vos enseignements - Carnet de bord de l'Université de printemps 2010*, Louvain-la-Neuve, 26-27-28 mai 2010.
- Paquay, L., Carlier, G., Collès, L., & Huynen, A.-M. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant ; pratiques, méthodes et fondements. Dans *Actes du colloque du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED), 22 novembre 2000*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Pellanda Dieci, S. & Tosi, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 33-54.
- Pelletier, L. G., & Patry, D. (2006). Autodétermination et engagement professionnel des enseignants. Dans B. Galand & E. Bourgeois (éd.), *Se motiver à apprendre* (p. 171-182). Paris : Presses Universitaires de France.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons & P.-A. Doudin (éd.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (p. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scheepers, C. (2006). L'écriture réflexive, entrée dans la culture. *Le français dans le monde / Recherches et applications*, 39, 96-106.
- Van Wesel, M. & Prop, A. (2008). Comparing students' perceptions of paper-based and electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34 (3), 69-80.
- Verslype, L. (2010). Quelles sont les difficultés et les acquis constatés chez les étudiants de 1^{re} année de bachelier ? Dans J.-L. Dufays, M.-L. De Keersmaecker & A. Meurant (éd.) *Quelles pratiques didactiques pour favoriser la transition secondaire-université ? Gros plan sur les programmes du 3^e degré de l'enseignement secondaire de transition*. Premier colloque du Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires – CRIPEDIS"- 101-103. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

RÉSUMÉS

Depuis l'année académique 2008-2009, le département d'histoire de l'art et d'archéologie de l'Université catholique de Louvain (UCL) a instauré un dispositif d'apprentissage auto-dirigé pour ses étudiants du premier cycle. Ce dispositif s'appuie sur l'engagement individuel de l'étudiant dans des activités culturelles et patrimoniales, dont il rend compte de manière critique et réflexive dans un portfolio électronique qui fait l'objet d'une évaluation formative régulière et d'une évaluation certificative à la fin des trois années du cycle.

L'évaluation du dispositif, après deux années de pratique, démontre que les modalités d'accompagnement de la prise d'autonomie des étudiants, ainsi que l'évaluation formative de leur travail, contribuent largement à l'apprentissage de plusieurs compétences génériques

essentielles dans la formation universitaire : l'esprit analytique, critique et de synthèse, la capacité à rédiger un texte de niveau universitaire et à argumenter. En revanche, les progrès réalisés en termes d'autonomie et de compétence réflexive apparaissent plus contrastés au sein de la population d'étudiants interrogés.

The department of Archaeology and History of Art of the University of Louvain, Louvain-la-Neuve (UCL) established a self-directed learning project for its bachelor degree. The project is based on the commitment of each student in cultural and patrimonial activities. The students must report in a critical and reflexive way in an electronic portfolio which is gradually and formatively assessed. At the end of the three years of the university degree, the portfolio is summatively assessed.

After two years of implementation, the entire process has been surveyed. The results show that the modalities of supervision and evaluation contribute significantly to the learning of several core-competencies in university education: the ability to analyse, criticize and synthesize the information, to bring in appropriate arguments, and their skill to write university quality reports. However, the progress achieved in terms of autonomy and reflective capacity is more mixed in the population of surveyed students.

INDEX

Mots-clés : auto-formation accompagnée, portfolio électronique, compétence réflexive, archéologie et histoire de l'art, pédagogie universitaire

AUTEURS

LAURENT VERSLYPE

Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL), Commission de programme d'histoire de l'art et d'archéologie (ARKE), Institut des civilisations, Arts et Lettres (INCAL), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
laurent.verslype@uclouvain.be

JULIE LECOQ

Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
julie.lecoq@uclouvain.be

PASCALE CORTEN-GUALTIERI

Chargée de cours invitée & Conseillère pédagogique, UCLouvain, Faculté d'ingénierie biologique, agronomique et environnementale (AGRO), Unité de génétique (GENA), Louvain-la-Neuve, Belgique
pascale.gualtieri@uclouvain.be

EMMANUELLE DRUART

Faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL), Commission de programme d'histoire de l'art et d'archéologie (ARKE), Institut des civilisations, Arts et Lettres (INCAL), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique
emmanuelle.druart@uclouvain.be