

## E-PORTFOLIO (GT RITM-IUT BM/BUT/APC/PORTFOLIO)

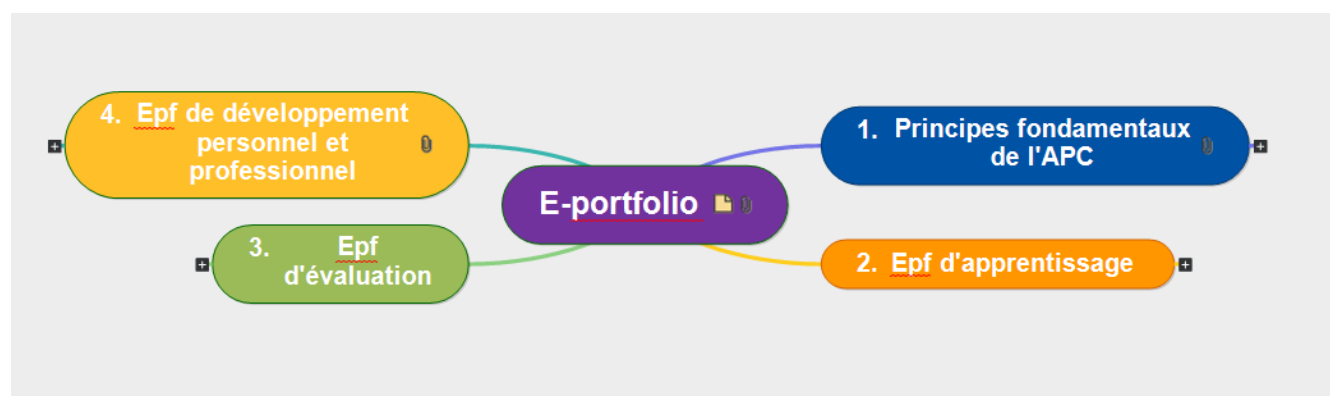


Figure 1 Vue d'ensemble (vues détaillées à suivre)

Ce document est le résultat d'un travail de synthèse réalisé par Maryse Bournel-Bosson, Christine Bolou-Chiaravalli et Annie Lasne dans le cadre du projet RITM- BFC et IUT Belfort-Montbéliard. Ce projet vise à expérimenter la mise en œuvre de la démarche du portfolio (ou e-portfolio dans sa version numérique)<sup>1</sup> en lien avec l'ouverture du BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) et dans le cadre de l'APC (Approche par les Compétences).

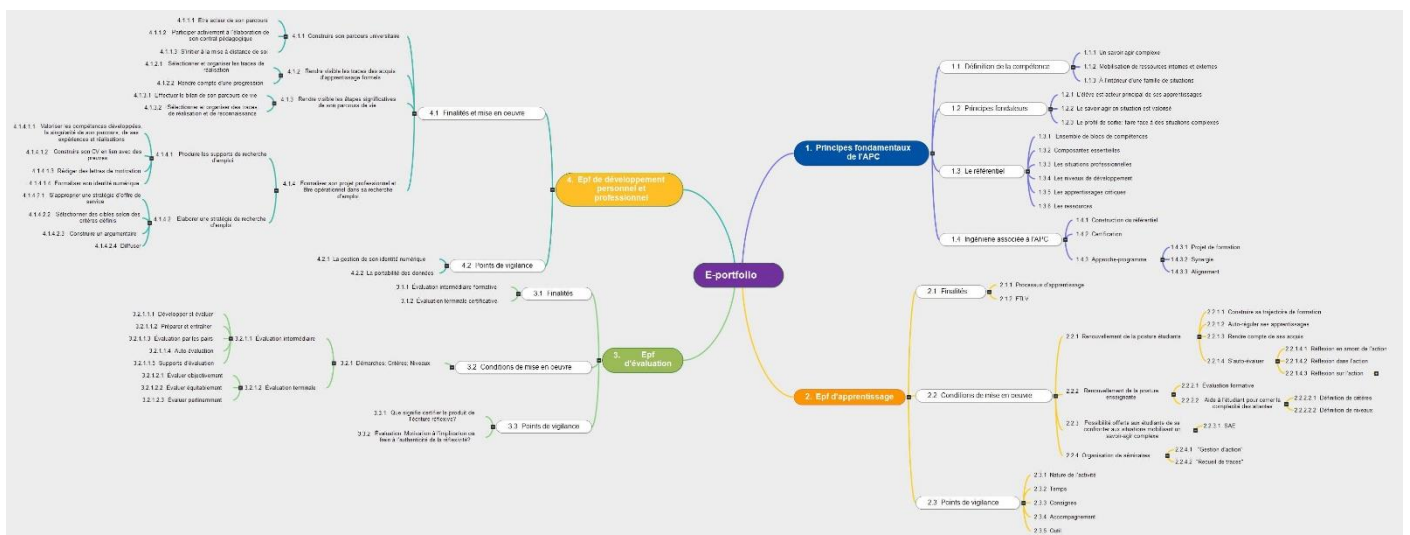
Il a été conçu sous la forme d'une map avec différentes branches et ensuite exporté vers une version Word, ce qui explique son format et son mode d'écriture. Nous tenons à préciser que sa version actuelle ne relève pas d'un travail scientifique et qu'il est possible que certaines citations ne soient pas référencées. Il sera appelé à évoluer en fonction de la poursuite de nos lectures et temps de travail collectifs. La partie portant sur le e-portfolio de développement professionnel et personnel est notamment à enrichir.

<b>Introduction</b>	4
<b>1. Principes fondamentaux de l'APC</b>	5
1.1 Définition de la compétence	5
1.1.1 Un savoir-agir complexe	5
1.1.2 Avec Mobilisation de ressources internes et externes	6
1.1.3 À l'intérieur d'une famille de situations	6
1.2 Principes fondateurs	6
1.2.1 L'étudiant est acteur principal de ses apprentissages	6
1.2.2 Le savoir-agir en situation est valorisé	6
1.2.3 Le profil de sortie : faire face à des situations complexes	7
1.3 Le référentiel	7
1.3.1 UN Ensemble de blocs de compétences	7

<sup>1</sup> Nous utiliserons PF en référence au portfolio au sens large et Epf en référence à sa version numérique.

1.3.2	Les Composantes essentielles .....	7
1.3.3	Les situations professionnelles .....	8
1.3.4	Les niveaux de développement .....	8
1.3.5	Les apprentissages critiques .....	8
1.3.6	Les ressources.....	9
1.4	Ingénierie associée à l'APC .....	9
1.4.1	Construction du référentiel .....	9
1.4.2	Certification .....	9
1.4.3	Approche-programme .....	9
<b>2.</b>	<b>Epf d'apprentissage .....</b>	<b>10</b>
2.1	Finalités.....	11
2.1.1	Processus d'apprentissage.....	11
2.1.2	FTLV .....	11
2.2	Conditions de mise en oeuvre .....	11
2.2.1	Renouvellement de la posture étudiante.....	11
2.2.2	Renouvellement de la posture enseignante.....	14
2.2.3	confrontATION DES ETUDIANTS A DES situations mobilisant un savoir-agir complexe.....	15
2.2.4	Organisation de séminaires .....	16
2.3	Points de vigilance .....	17
2.3.1	Nature de l'activité .....	17
2.3.2	Temps .....	18
2.3.3	Consignes.....	18
2.3.4	Accompagnement.....	18
2.3.5	Outil .....	18
<b>3.</b>	<b>Epf d'évaluation .....</b>	<b>18</b>
3.1	Finalités.....	18
3.1.1	Évaluation intermédiaire formative .....	19
3.1.2	Évaluation terminale certificative.....	19
3.2	Conditions de mise en oeuvre .....	19
3.2.1	Démarches ; Critères ; Niveaux.....	19
3.3	Points de vigilance .....	22
3.3.1	Que signifie certifier le produit de l'écriture réflexive ?.....	22

3.3.2	Évaluation : Motivation à l'implication ou frein à l'authenticité de la réflexivité ?.....	23
<b>4.</b>	<b>Epf de développement personnel et professionnel .....</b>	<b>23</b>
4.1	Finalités et mise en oeuvre.....	23
4.1.1	Construire son parcours universitaire .....	23
4.1.2	Rendre visible les traces des acquis d'apprentissage formels.....	24
4.1.3	Rendre visible les étapes significatives de son parcours de vie .....	24
4.1.4	Formaliser son projet professionnel et être opérationnel dans sa recherche d'emploi ....	25
4.2	Points de vigilance .....	26
4.2.1	La gestion de son identité numérique .....	26
4.2.2	La portabilité des données .....	26
<b>Références</b>	<b>.....</b>	<b>26</b>



## Introduction

La finalité du portfolio est de favoriser, à un niveau individuel, l'apprentissage, la validation et la reconnaissance des compétences et plus globalement des acquis de l'expérience en s'appuyant sur une démarche réflexive.

→ **Le e-portfolio (Epf) est individuel** car « il constitue une production de traces uniques et de commentaires tout aussi spécifiques à la personne qui l'a élaboré et à ses contextes d'action et de réflexion. Chacun se construit selon une trajectoire toute singulière, cette singularité s'exprimant clairement depuis les premiers écrits de l'étudiant jusqu'à sa présentation ou la soutenance de son portfolio final ». Le PF « est la production personnelle de l'étudiant et rend compte de la spécificité de sa démarche d'apprentissage et de maturation. »

→ **Le Epf est un élément structurant des formations basées sur l'APC (L'approche par les compétences).**

En tant qu'il soutient l'apprentissage par la constitution d'un dossier de traces (échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant dans le but de rendre compte d'apprentissages aboutissant à la maîtrise progressive d'un domaine de compétences)

En tant qu'il permet la validation et la certification de savoir-agir complexes tout au long du parcours de formation

En tant qu'il favorise l'auto-détermination de son parcours de formation et qu'il accompagne son parcours d'insertion professionnelle

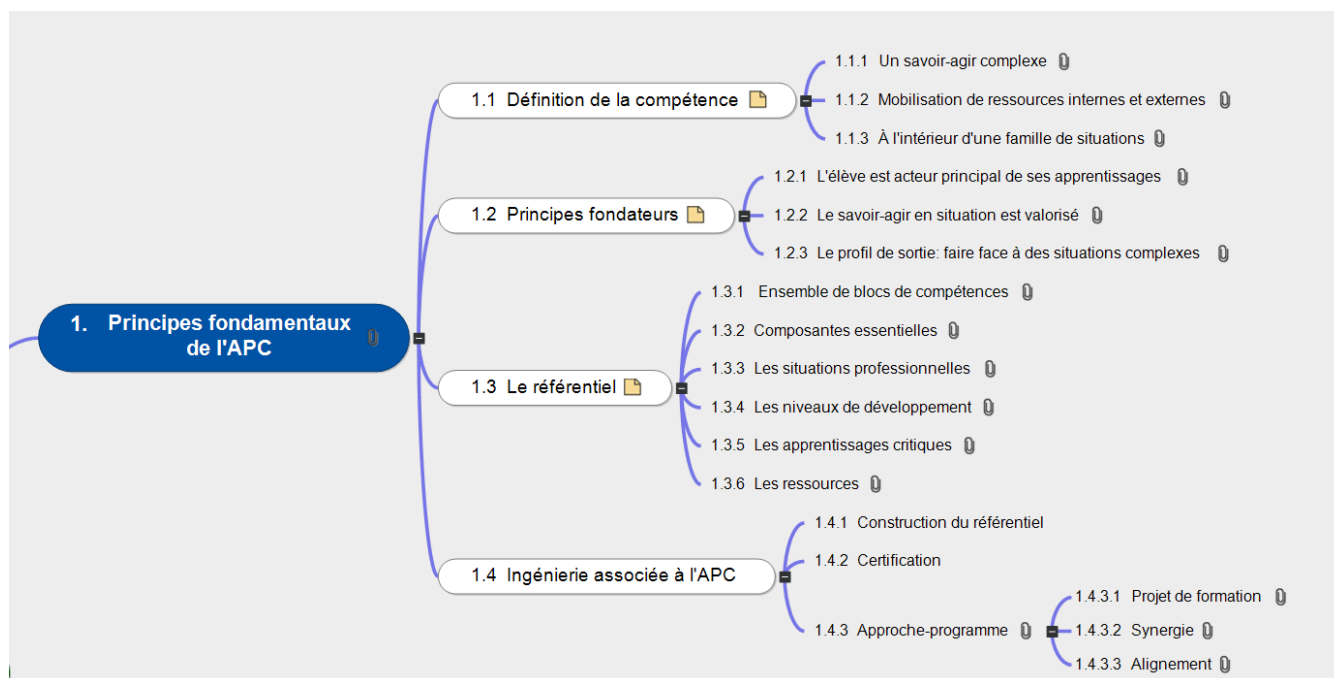
En tant qu'il permet de cultiver son identité numérique (présenter et rendre public des documents sur soi).

→ **Le Epf représente un défi technologique majeur** : ouverture des droits, accessibilité, centralisation des informations, archivage des données, portabilité et interopérabilité des systèmes, fiabilité et sécurité de l'outil.

Après une présentation succincte des principes fondamentaux de l'Approche Par les Compétences, nous décrivons les trois grandes finalités et modes de mise en œuvre de la démarche du portfolio (Apprentissage, validation, développement personnel et professionnel).

# 1. PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'APC<sup>2</sup>

Vidéos du LabSET-ULiège : [introduction et cadre de référence](#) (50 ' ) ; [développement et évaluation des compétences](#) (1h10) ; [organisation des nouveaux programmes](#) (35')



## 1.1 DEFINITION DE LA COMPETENCE

Une compétence est "un savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations" (Tardif, 2006)

### 1.1.1 UN SAVOIR-AGIR COMPLEXE

La compétence est ce qui permet de combler l'écart entre le travail prescrit et le réel de l'activité (Leplat, 2000), ce qui permet de faire face à l'impensé, à l'inattendu et en cela elle qualifie l'activité en tant qu'elle est humainement investie. Elle relève à la fois d'une certaine forme de permanence (schèmes de pensées, règles et gestes de métiers...) mais aussi d'un processus dynamique, d'où le fait que l'on évoque souvent le développement des compétences. Sans compter que parfois être compétent, c'est savoir se déprendre de ce que l'on connaît ou maîtrise.

<sup>2</sup> Dans le présent document, les ressources en lien avec l'APC sont très majoritairement issues du modèle développé par l'équipe du LabSET de l'université de Liège. Ce choix repose sur le fait que les travaux de cette équipe constituent la référence pour le développement de l'APC dans la mise en place du BUT et sont les interlocuteurs de l'ADIUT depuis le début de la mise en œuvre de la réforme. D'un point de vue théorique, d'autres auteurs ont travaillé sur la modélisation de l'approche par les compétences dans le cadre universitaire et présentent également des ressources intéressantes. Nous pensons notamment aux travaux de Jean-Claude Coulet (2010, 2016)

## 1.1.2 AVEC MOBILISATION DE RESSOURCES INTERNES ET EXTERNES

---

La compétence est le résultat d'une « combinatoire de ressources » (Le Boterf, 2011). Pour faire face à un événement, pour résoudre un problème, pour prendre une initiative, un professionnel doit savoir non seulement sélectionner et mobiliser des ressources internes (représentations, connaissances, habilités, modes de raisonnement, schémas opératoires, ressources physiques et physiologiques, sensibilité, postures, etc.) et des ressources externes (aide des pairs, recours à des services externes, etc.) mais il doit aussi savoir les organiser, « les placer en synergie et en interdépendance » (Poumay *et al*, 2017, p.19).

## 1.1.3 À L'INTERIEUR D'UNE FAMILLE DE SITUATIONS

---

La compétence est liée aux situations dans lesquelles elle a à se déployer c'est-à-dire aux différents contextes professionnels dans lesquels elle est mobilisée. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre.

## 1.2 PRINCIPES FONDATEURS

---

"L'approche par compétences permet :

- D'asseoir pleinement la mission de professionnalisation ;
- De mieux articuler la formation et les besoins des milieux socio-économiques
- De favoriser (ou garantir) une meilleure interaction entre contenus de formation et mises en situation professionnelle. Le principe directeur dans l'ingénierie de formation ne repose plus sur la transmission de connaissances et leur application pratique mais sur un modèle systémique où les connaissances seraient certes évaluées pour elles-mêmes mais surtout au regard de leur mobilisation et de leur usage dans des environnements et des situations professionnelles." (Note de cadrage du BUT. 16.06.202, p.2)

### 1.2.1 L'ETUDIANT EST ACTEUR PRINCIPAL DE SES APPRENTISSAGES

---

L'étudiant doit démontrer lui-même la maîtrise de l'une ou l'autre des compétences du référentiel de son parcours.

On cherche à ce que les étudiants deviennent, en quelque sorte, des « praticiens réflexifs » (Schön, 1994) c'est-à-dire qu'ils soient en capacité non seulement de développer une analyse « dans » et « sur » l'action mais aussi en capacité de donner une large place à la compréhension et à la maîtrise de la complexité.

### 1.2.2 LE SAVOIR-AGIR EN SITUATION EST VALORISE

---

L'étudiant est confronté à des actions dites "authentiques" dans le cadre de stages, de projets, de simulations, d'études de cas, etc. Les enseignements prennent sens car ils sont mobilisés dans des actions authentiques. Il n'y a pas (plus) opposition entre connaissances et actions. La connaissance se développe grâce aux actions (pas uniquement).

### 1.2.3 LE PROFIL DE SORTIE : FAIRE FACE A DES SITUATIONS COMPLEXES

---

Selon Georges et Poumay (2020, p.6), " un savoir-agir est une activité complexe qui, selon les situations et les personnes, se traduira dans des démarches et des résultats - qui se suffit à elle-même : la compétence est une fin en soi. Elle n'est pas au service d'autre chose ; - qui s'exerce de manière caractéristique à un métier".

Roegiers (2016, p.32) dans le même ordre d'idée fait référence aux situations d'intégration. Il invite à bien les distinguer des situations didactiques qui visent quant à elles l'apprentissage de ressources.

Il est important de ne pas présenter uniquement des situations complexes aux étudiants. Il y a possibilité de passer du simple au complexe ou de proposer différents chemins pour accéder à la complexité. En sachant que complexe ne signifie pas compliqué.

## 1.3 LE REFERENTIEL

---

Dans un dispositif de formation, ce qui est à faire, l'objet de la professionnalisation se décline dans les référentiels de compétences.

L'attention est portée sur les compétences attendues ou encore requises à l'issue de la formation et transférables en situation professionnelle.

Il représente un cadre prescripteur commun aux enseignants, aux tuteurs, aux jurys, aux apprenants mais aussi aux candidats à la VAE et en cela il constitue la colonne vertébrale des dispositifs de formation. Dans ce sens, les choix effectués relativement à sa configuration et à son contenu sont extrêmement importants.

### 1.3.1 UN ENSEMBLE DE BLOCS DE COMPETENCES

---

Nommer un bloc consiste à formaliser un savoir agir complexe que l'on souhaite que l'étudiant maîtrise à l'issue de sa formation. Chacun des savoir-agir complexes doit se suffire à lui-même (on ne le réalise pas en vue d'une autre activité). " Un bloc de compétences contribue à l'exercice autonome d'une activité professionnelle" (note de cadrage du BUT. 16/06/2020, p.9)

Le savoir-agir sera précisé par ses composantes essentielles, les situations professionnelles dans lesquelles il se déploie, des niveaux de développement, des apprentissages critiques à maîtriser pour atteindre chacun des niveaux. A chaque niveau correspondra deux éléments : un ensemble de ressources sélectionnées et organisées de façon à faciliter le développement de la compétence et une sélection de SAÉ (Situations d'apprentissage et d'évaluation). Celles-ci englobent toutes les mises en situation professionnelle au cours desquelles l'étudiant développe la compétence visée, et à partir desquelles il fera la démonstration de leur acquisition au travers d'un portfolio.

### 1.3.2 LES COMPOSANTES ESSENTIELLES

---

Les composantes essentielles rendent visibles l'ADN de chaque bloc de compétences, sa qualité et sa complexité. Elles définissent les critères d'exigence liés au bloc de compétences. Elles permettent de caractériser la façon dont doit idéalement être mise en œuvre la compétence. En l'absence de ces composantes, l'action est réalisable, mais elle n'est pas recevable dans le sens où elle est non efficace ou dangereuse ou éthiquement contestable. (Georges et Poumay, 2020)

### **1.3.3 LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES**

---

L'organisme de formation indique clairement les situations auxquelles il prépare ses apprenants, les situations qu'ils doivent pouvoir gérer à l'issue de leur cursus. Regroupées en familles, elles rendent compte de l'étendue du bloc de compétences.

Les situations professionnelles doivent être réalistes, simuler le contexte d'une situation de travail complexe (prise en compte de nombreux paramètres : règles, éthique, procédures, etc.) et ses conditions de réalisation. Elles doivent demander aux étudiants d'accomplir une réalisation basée sur sa démarche et non sur une réponse pré-établie et enfin permettre la rétroaction et l'amélioration.

### **1.3.4 LES NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT**

---

Chaque niveau de développement correspond à la maîtrise d'apprentissages spécifiques dits critiques, le développement de la compétence étant basée sur un niveau de complexité croissante.

Il est nécessaire de donner des informations précises et concrètes quant au seuil à atteindre pour obtenir la certification du bloc de compétences. En effet, de ces niveaux va découler la planification du programme de formation. Un bloc de compétence qui serait, par exemple, à acquérir au cours de trois semestres, nécessite de bien préciser les apprentissages qui devront être maîtrisés au terme de chacun d'entre eux.

La compétence relevant d'un savoir-agir complexe, il faut éviter de baliser les niveaux en choisissant par exemple pour le niveau novice (ou 1) « connaître », le niveau intermédiaire (ou 2) « appliquer » et le niveau compétent (ou 3) « créer ».

On commence toujours par un niveau 1 et ensuite 2 et 3.

### **1.3.5 LES APPRENTISSAGES CRITIQUES**

---

Ils définissent ce qui est attendu, dit autrement pour atteindre un niveau ciblé de développement d'une compétence, l'étudiant doit acquérir un socle minimal d'apprentissages dits "apprentissages critiques".

Les apprentissages critiques correspondant à un bloc doivent être peu nombreux, clairement distincts les uns des autres et propres à un niveau de développement de la compétence.



Il n'y a pas de hiérarchie entre les apprentissages critiques d'un même niveau de développement, et il faut privilégier la pertinence plutôt que l'exhaustivité, en identifiant les apprentissages critiques qui seront considérés comme incontournables.

### **1.3.6 LES RESSOURCES**

---

Les domaines de ressources correspondent aux regroupements des enseignements et dispositifs pédagogiques indispensables au développement des différents niveaux de la compétence.

Les ressources ne représentent pas un but (sans jeu de mot !). Seules celles utiles et nécessaires aux apprentissages critiques doivent être identifiées, dit autrement on ne liste pas et juxtapose pas des cours mais on permet à l'étudiant de combiner des ressources de nature différente (savoir, confrontation à des situations professionnalisantes, etc.)

## **1.4 INGENIERIE ASSOCIEE A L'APC**

---

### **1.4.1 CONSTRUCTION DU REFERENTIEL**

---

Utiliser celui de chaque spécialité

### **1.4.2 CERTIFICATION**

---

En cours d'élaboration

### **1.4.3 APPROCHE-PROGRAMME**

---

L'expression « approche-programme » désigne un modèle d'organisation de l'enseignement autour d'un projet de formation, en opposition à l'approche disciplinaire qui est caractérisée par une individualisation des cours. L'approche-programme offre une vision globale des enseignements ; elle permet de construire des programmes d'études associés à des compétences sur la base d'un projet de formation.

Dans une démarche d'approche-programme, « l'étudiant est au centre des préoccupations et les enseignants déterminent ensemble le « projet de formation » qui est élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral. Il s'agit d'une approche résolument collégiale et collaborative qui exige transparence, interactions, amélioration régulière de l'offre de formation. Les enseignants ne se sentent pas propriétaires de leurs cours, mais œuvrent tous à la qualité du programme d'études.

La démarche d'approche-programme entend apporter à la conception des programmes de formation une vision plus systémique centrée sur les intentions de formation, les apprentissages étudiants, la cohérence des enseignements et la collégialité (Prégent et al., 2009).

### 1.4.3.1 PROJET DE FORMATION

---

Un projet de formation constitue "une pierre d'assise du programme d'études qui explicite la vision du diplôme ainsi que les compétences que les étudiants ont à développer à travers le programme et la contribution de chaque cours à ces compétences" (Guide pratique sur l'APC à destination des enseignants, Aix-Marseille université, 2016).

### 1.4.3.2 SYNERGIE

---

Une dynamique synergique est à insuffler entre tous les intervenants du programme au moment de la conception, de la mise en œuvre, du suivi et de la révision du programme pour assurer sa pleine réussite.

### 1.4.3.3 ALIGNEMENT

---

Un des principes fondateurs de l'Approche-Programme consiste à faire en sorte que l'ensemble des éléments constitutifs d'un programme soit agencé de manière optimale et cohérente pour permettre à l'étudiant d'atteindre les compétences visées à l'issue la formation. C'est la notion d'alignement pédagogique et curriculaire tel que défini<sup>3</sup> par Biggs (2003).

## 2. EPF D'APPRENTISSAGE

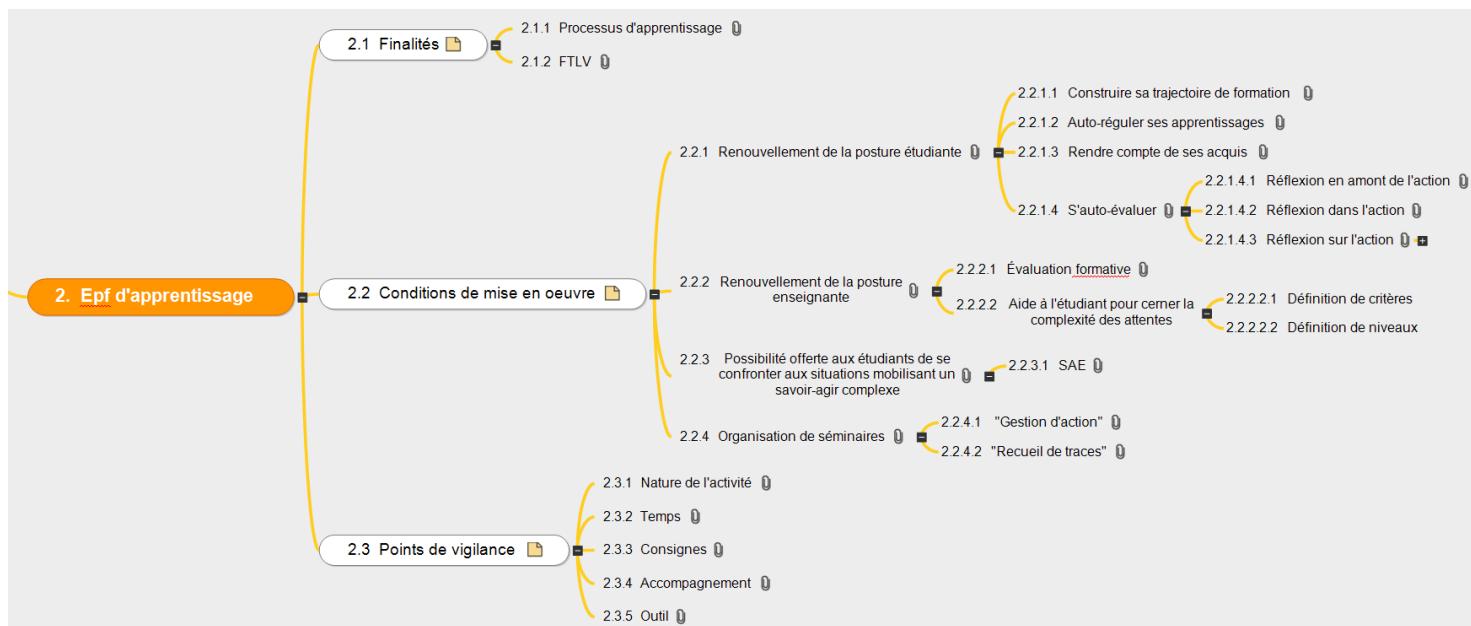
---

Le PF d'apprentissage (ou dossier de progression) répond à la nécessité de documenter et réguler la progression des apprentissages de l'étudiant ainsi que celle d'en rendre compte au regard des compétences visées.

Il repose sur une sélection de travaux de l'étudiant, guidé par l'enseignant qui en proposera des critères de sélection (Durand et Chouinard, 2012). Ces travaux (appelés Traces) font l'objet de commentaires par l'étudiant, l'enseignant ou un autre observateur. Ils jalonnent et témoignent des avancées de l'étudiant dans son parcours de formation.

---

<sup>3</sup> <https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>



## 2.1 FINALITES

### 2.1.1 PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La démarche permet à tout apprenant de s'engager activement dans son processus d'apprentissage. Il s'agit, dans une visée formative, d'accompagner le processus de développement progressif des compétences et les activités qui le soutiennent. L'étudiant doit s'approprier une démarche d'apprentissage réflexive basée sur la prise de recul par rapport à son travail et l'analyse de ses productions dans un esprit critique.

### 2.1.2 FTLV

Dans une perspective de Formation tout au long de la vie (FTLV), la démarche du PF facilite la responsabilisation de l'individu dans la gestion de ses apprentissages (formels et informels) sur le long terme.

## 2.2 CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE

L'apprentissage consiste à permettre aux étudiants de se confronter à des situations et/ou activités répétées afin qu'il progresse à l'intérieur d'un bloc de compétences. Cela nécessite la mise en place d'un soutien méthodologique fort, une interactivité importante et dans la durée entre l'étudiant et ses encadrants basée sur la rétroactivité en cours d'apprentissage.

La démarche du PF renforce la collaboration entre les étudiants et les enseignants tant dans les interactions au cours des situations d'apprentissage qu'au cours des situations d'évaluation (Poumay 2014).

### 2.2.1 RENOUELEMENT DE LA POSTURE ETUDIANTE

La démarche incite à se tourner vers un objectif d'apprentissage et de développement au lieu d'une recherche de réussite et de performance. Elle favorise le fait que les étudiants développent une perception d'eux-mêmes comme apprenants.

### **2.2.1.1 CONSTRUIRE SA TRAJECTOIRE DE FORMATION**

---

Comme un professionnel, l'étudiant au cours de sa trajectoire de formation va devoir se fixer des buts en lien avec les différents niveaux de maîtrise des compétences qu'il vise. A ces différents buts, il fera correspondre des activités à partir desquelles il pourra mettre en évidence ce qu'il a appris (démarche expérientielle). Il sélectionne et collecte des éléments de ses travaux en cours pour les insérer et les confronter aux attentes. L'étudiant revisite le contenu de son PF au fur et à mesure de son évolution dans le dispositif de formation, fait le point sur ses acquis et identifie les zones de progression. Pour cela il doit sélectionner les ressources à mobiliser. Possibilité lui est ainsi offerte de réfléchir à son propre processus d'apprentissage et d'établir un état des lieux régulier de la maîtrise et du développement de ses connaissances, savoir-faire, postures, etc.

Chaque trajectoire est donc singulière et chaque PF ou Epf constitue une production elle-aussi singulière qu'il s'agisse des traces y figurant, mais aussi des commentaires qui les accompagnent. Cependant il est possible de trouver des travaux de même nature s'il s'agit de devoirs de type universitaire classique ou de travaux de groupe.

### **2.2.1.2 AUTO-REGULER SES APPRENTISSAGES**

---

"Auto-réguler ses apprentissages, c'est-à-dire interpréter les exigences de l'activité, se fixer des objectifs personnels, planifier ses actions, mettre en œuvre des stratégies, ajuster ses actions en cours de route tout en gérant sa motivation et ses émotions et évaluer les résultats de son action sont autant d'étapes qui constituent un processus complexe, dynamique et contextualisé" (Butler et Cartier, 2005, cités par Poumay and al., 2017, p. 198).

Les étudiants sont en capacité de situer là où ils en sont dans leurs apprentissages (ce qui est acquis et non acquis), ils visualisent mieux leur façon d'apprendre, ils obtiennent des rétroactions qui leur permettent de s'améliorer (en prenant conscience par exemple de la façon dont leurs travaux sont perçus par autrui), les liens entre les cours sont facilités mais aussi les liens entre les enseignements et les problématiques de terrain. Ils peuvent aussi prendre conscience du rôle de l'écrit dans l'apprentissage en identifiant en quoi l'activité discursive vient développer leur manière de penser.

### **2.2.1.3 RENDRE COMPTE DE SES ACQUIS**

---

L'étudiant devra penser à recueillir régulièrement les traces de ses actions de façon à pouvoir les présenter et les discuter lors de ses rencontres avec son encadrant. A l'occasion des confrontations à des situations d'apprentissages (ex : les SAÉ), des stages, des projets tutorés (et d'autres contextes à préciser comme par exemple les activités réalisées dans un cadre sportif, associatif, culturel, amical,

etc.), l'étudiant accumulera des traces qu'il commentera au fur et à mesure de sa progression. Dit autrement, il aura à démontrer le savoir-agir complexe qu'il aura mobilisé dans ces différents contextes formateurs.

Le fait de mettre l'accent sur les meilleures productions influence positivement l'apprentissage tout comme le fait de privilégier les comparaisons qui pointent la progression entre des productions antérieures et des productions en cours. Ces deux variables pourraient avoir des liens directs avec la motivation des étudiants.

#### **2.2.1.4 S'AUTO-EVALUER**

---

L'auto-évaluation des apprentissages par les étudiants favorise leur rôle actif dans la dimension formative de l'évaluation en plus de contribuer au développement de l'autonomie, la métacognition, la pratique réflexive sur et dans l'action et *in fine* au développement des compétences.

L'étudiant n'a plus une posture où il tente de répondre aux attentes de l'enseignant, c'est lui-même - qui doit parvenir à identifier dans ses propres actions les éléments attendus - qui doit commenter chaque nouvelle entrée dans son PF et sélectionner les productions les plus adéquates. Il se questionne sur les exigences de la tâche. Pour cela il est nécessaire qu'il se soit clairement approprié le référentiel de compétences de son parcours et que les temps favorisant la réflexivité soient cycliques et récurrents<sup>4</sup>.

##### **2.2.1.4.1 REFLEXION EN AMONT DE L'ACTION**

---

L'étudiant identifiera au fur et à mesure de sa formation les situations, les expériences qui lui permettront de développer les apprentissages critiques. Il se demandera à leur sujet comment anticiper les ressources à mobiliser, comment reconnaître qu'une tâche est conforme aux attentes, qu'elle est terminée et qu'il est satisfait du résultat.

##### **2.2.1.4.2 REFLEXION DANS L'ACTION**

---

L'étudiant apprend en agissant, au moment de la réalisation de l'action. Les ajustements au niveau cognitif et émotionnel sont facilités par les rétroactions formatives qu'elles soient synchrones ou asynchrones, en provenance de pairs, d'enseignants ou de professionnels.

##### **2.2.1.4.3 REFLEXION SUR L'ACTION**

---

L'étudiant est invité à réfléchir *a posteriori* sur ses actions à partir des traces récoltées. Au fur et à mesure qu'il documente son PF et qu'il accumule des activités qui l'enrichissent, il prend conscience des ressources qu'il a déjà mobilisées et de celles qui ne sont pas encore maîtrisées pour mettre en œuvre le savoir-agir complexe qui correspond aux différentes situations. Des pistes d'amélioration sur

---

<sup>4</sup> Par exemple pendant les cours de PPP.

la manière de mobiliser les ressources et de les combiner doivent être dégagées ; ainsi l'étudiant peut se donner des objectifs précis.

#### **2.2.1.4.3.1 ANALYSE DE SES EXPERIENCES**

---

L'étudiant analyse, de façon métacognitive (De Vecchi, 2014), ses expériences :

- sur le plan de l'atteinte des buts visés (la performance) : Que suis-je parvenu à faire ? Qu'est-ce que j'ai fait ? Quelles étaient les conditions de réalisation ? A quels obstacles est-ce que j'ai dû faire face ? Qu'aurait-il été possible de faire d'autre ? Etc.

- sur le plan des apprentissages : sur quoi j'ai pris appui pour réaliser l'activité ? Quels savoirs, habilités... ai-je mobilisés ? Qu'ai-je appris dans ce travail ?

- au regard du référentiel de compétences de son parcours : A quel niveau de compétences ce que j'ai mobilisé se rattache-t-il ? Ai-je pu établir des liens avec les apprentissages critiques visés ?

#### **2.2.1.4.3.2 IDENTIFICATION DES BESOINS D'APPRENTISSAGE ET PLANIFICATION**

---

L'étudiant identifie les ressources (savoir, manières de faire, attitudes) qu'il doit acquérir pour être davantage performant. Que dois-je apprendre, maîtriser qui ne l'est pas encore ou pas suffisamment ? Par quels moyens, stratégies, etc. vais-je acquérir ce qui me manque ? (Lectures supplémentaires, consultation de personnes ressources, travail plus approfondi sur les cours, nouvelles expériences de terrain, etc.)

### **2.2.2 RENOUVELLEMENT DE LA POSTURE ENSEIGNANTE**

---

Ce renouvellement est indispensable pour permettre une individualisation des trajectoires de formation : il renvoie à la nécessité de structurer les contenus de cours de façon à en favoriser une appropriation active (ressources à sélectionner et combiner, etc.). Il s'agit également dans toutes les activités d'apprentissage de laisser du choix à l'étudiant de façon à favoriser son engagement dans la tâche. Enfin, l'enseignant doit permettre à l'étudiant de se situer par rapport à ses apprentissages, lui apprendre à les auto-réguler<sup>5</sup> et à mesurer ses progrès : il lui apprend comment s'organiser pour atteindre ses buts, comment faire face à des tâches complexes et authentiques.

#### **2.2.2.1 ÉVALUATION FORMATIVE**

---

L'évaluation formative "réfère à un processus d'évaluation continue qui permet d'assurer la progression de l'étudiant engagé dans une formation" (Leroux et Belair, 2015). Elle peut être formelle ou informelle, elle peut avoir lieu avant l'apprentissage, pendant ou encore après celui-ci. Elle est réalisée par auto-

---

<sup>5</sup> On entend par l'auto-régulation la gestion directe par le sujet apprenant de ses propres processus d'apprentissage (Hadjji, 2018)

évaluation, évaluation mutuelle (avec les pairs) ou encore par confrontation avec l'évaluation du formateur. L'évaluation formative repose sur une grille d'évaluation à échelles descriptives.

### **2.2.2.2 AIDE A L'ETUDIANT POUR CERNER LA COMPLEXITE DES ATTENTES**

---

A mettre en place au niveau de l'équipe pédagogique en lien avec le référentiel de compétences du parcours

#### **2.2.2.2.1 DEFINITION DE CRITERES**

---

A mettre en place au niveau de l'équipe pédagogique en lien avec le référentiel de compétences du parcours

#### **2.2.2.2.2 DEFINITION DE NIVEAUX**

---

A mettre en place au niveau de l'équipe pédagogique en lien avec le référentiel de compétences du parcours

### **2.2.3 CONFRONTATION DES ETUDIANTS A DES SITUATIONS MOBILISANT UN SAVOIR-AGIR COMPLEXE**

---

Pour mener à bien les situations auxquelles il est confronté, l'étudiant devra associer des ressources internes (connaissances intégrées dans le cadre de cours, de lectures d'ouvrages, etc.) et des ressources externes (réflexion collective dans le cadre d'une collaboration avec des pairs, création et documentation d'un agenda partagé, d'un espace de stockage et gestion de ressources, etc.)

#### **2.2.3.1 SAÉ (SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'EVALUATION)**

---

"Quant au pôle « SAÉ », il englobe toutes les mises en situation professionnelle au cours desquelles l'étudiant développe la compétence visée, et à partir desquelles il fera la démonstration de leur acquisition au travers d'un PF.

Les SAÉ étant directement en lien avec le référentiel de compétences, leur nombre variera d'une spécialité de B.U.T à une autre, d'un parcours à un autre. Il reste que chaque SAÉ se réfère précisément à une compétence, ou à plusieurs, notamment quand une SAÉ s'inscrit dans une logique d'intégration et d'articulation des compétences" (note de cadrage du BUT. 16/06/2020, p.12)

Les SAÉ peuvent être des simulations, des études de cas, des activités pendant les stages, de la conduite de projets et d'autres activités à caractère authentique.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation devront être en nombre suffisant et bien ciblé pour que l'étudiant puisse être effectivement confronté aux situations dans lesquelles il pourra développer et démontrer son savoir-agir complexe.

"Afin d'articuler les SAÉ avec l'évaluation des compétences à proprement parler, les livrables et productions (que chaque SAÉ va générer) seront les traces que l'apprenant mobilisera comme preuve et analysera dans le cadre du portfolio" (Annexe C. Fiche SAÉ- doc GT CCN CPN-étape02-référentiel de formation BUT)

## **2.2.4 ORGANISATION DE SEMINAIRES**

---

Des séminaires sont à organiser pour soutenir l'étudiant dans sa démarche, en baliser les différentes étapes sur la double dimension formative et évaluative. L'équipe pédagogique doit formaliser les objectifs des séminaires et leur fréquence, mais aussi leur organisation en précisant les responsabilités de chacun et en formant chacun au rôle qu'il doit tenir. Un climat de respect mutuel doit être installé : les étudiants s'exposent au regard des autres et ils peuvent craindre de leur part des jugements. Leur parole aurait alors du mal à être authentique, à se libérer.

### **2.2.4.1 "GESTION D'ACTION"**

---

Ces séminaires prennent appui sur le vécu concret de l'étudiant en contexte. Ils doivent baliser les différentes étapes du processus d'apprentissage autorégulé en permettant à l'étudiant de se questionner et de trouver les pistes pour faire face aux difficultés qu'il rencontre dans la mise en œuvre de savoir-agir complexes (difficultés dans la réalisation de la tâche, échéances non tenues, ressources manquantes, liens distants avec le référentiel de compétences du parcours, problèmes interpersonnels, etc.). La méthodologie est présentée ci-dessus (cf. partie Réflexion sur l'action)

Ces séminaires pourront prendre la forme de travaux en petits groupes (partage d'expériences) ou avec une cohorte entière d'étudiants pour laquelle des étudiants plus avancés dans la formation viennent en appui aux autres (rôle "d'ami critique", Jorro, 2007).

### **2.2.4.2 "RECUEIL DE TRACES"**

---

"L'organisation de séminaires spécifiquement axés sur le recueil de traces vise à ce que les étudiants comprennent parfaitement ce qui est attendu de leur part en termes de développement et de démonstration de leurs compétences, mais aussi à les accompagner dans leur démarche" (Poumay et al., 2017, p.203).

Les traces sont constituées de documents de nature variée : des travaux originaux restitués par écrits ou sous une autre forme, des comptes rendus (CR) de lecture, de travaux de groupes, des vidéos ou des photos en lien avec des activités réalisées, des copies d'écran, des observations et analyses de situations professionnelles, des cartes mentales, des schémas, des retours d'évaluation, des CR d'entretiens, des résultats d'analyse de questionnaires, etc. Ces faisceaux de traces doivent être accompagnés de commentaires, de justifications, d'éclaircissements, d'explications qui permettent d'attester du développement de la compétence. Dit autrement, l'étudiant doit pouvoir expliquer ce qu'il a mobilisé et combiné comme ressources pour parvenir à réaliser une action efficace.



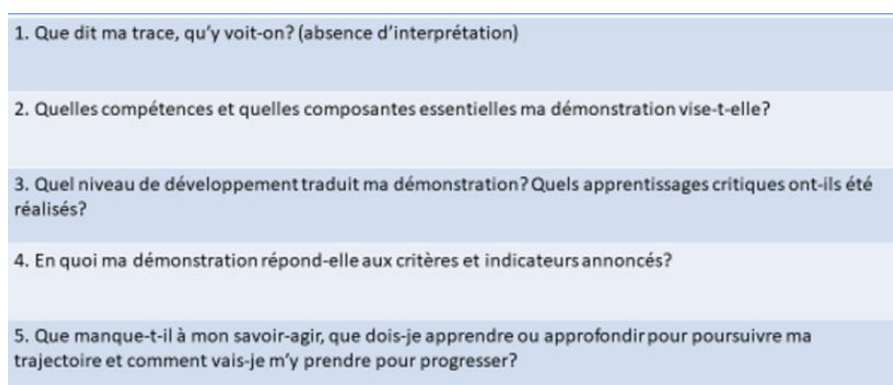
Les étudiants en se confrontant aux traces de leur propre activité, peuvent parvenir à mettre à distance celles-ci. Ce qui est à viser, ce n'est pas l'accumulation de traces, mais bien la réflexion à leur sujet : réflexion sur les éléments sélectionnés, les critères ayant conduit à cette sélection, la mobilisation de connaissances pour les réaliser, les axes à améliorer. Il s'agit de créer les conditions pour que les étudiants deviennent observateurs de leur activité propre et qu'ils soient en capacité de l'analyser.

Le regard des pairs est très important pour accompagner cette pratique réflexive.

Le référentiel de compétences constitue la colonne vertébrale de ces séminaires. Les premiers séminaires ont plutôt comme objectif d'anticiper par quel type de traces l'étudiant pourra démontrer le développement des compétences, les suivants de permettre aux étudiants de déterminer si les faisceaux de traces commentées sont au niveau attendu, d'identifier les écarts éventuels et les moyens de les combler.

Le PF d'apprentissage peut contenir des traces autres que celles issues de la démarche réflexive de l'étudiant comme par exemple des éléments qui renvoient à un travail universitaire classique répondant à des consignes précises.

Questionnement systématique sur les traces.



1. Que dit ma trace, qu'y voit-on? (absence d'interprétation)
2. Quelles compétences et quelles composantes essentielles ma démonstration vise-t-elle?
3. Quel niveau de développement traduit ma démonstration? Quels apprentissages critiques ont-ils été réalisés?
4. En quoi ma démonstration répond-elle aux critères et indicateurs annoncés?
5. Que manque-t-il à mon savoir-agir, que dois-je apprendre ou approfondir pour poursuivre ma trajectoire et comment vais-je m'y prendre pour progresser?

Figure 2 Copie d'écran Analyse des traces à partir d'un questionnement systématique (Poumay et al. 2017, p. 105)

## 2.3 POINTS DE VIGILANCE

---

Il s'agit de ne jamais perdre de vue que le processus de réalisation du PF est plus important que le produit final. La démarche nécessite un travail sur le long cours d'appropriation et de réappropriation des visées pédagogiques du dispositif par les équipes éducatives.

### 2.3.1 NATURE DE L'ACTIVITE

---

Les dimensions formatives et évaluatives peuvent être très proches et sont donc à baliser clairement par les équipes.

Autre distinction importante : l'autoévaluation et la réflexion sont des moyens au service de l'autorégulation et ne sont pas des fins en soi. Dit autrement, ce n'est pas la réflexion conduite par

l'étudiant sur ses forces et ses lacunes qui est recherchée, mais ce qu'elle va produire comme capacités de régulation (quelles démarches l'étudiant va-t-il entreprendre pour combler ses lacunes ?)

### **2.3.2 TEMPS**

---

Quantifier le temps nécessaire :

- pour que l'étudiant comprenne ce que doit contenir son PF, les fondamentaux de la démarche ;
- pour la réalisation de la démarche : vérifier que l'étudiant possède le temps suffisant pour la mettre en œuvre, pour prendre du recul sur ses productions.

### **2.3.3 CONSIGNES**

---

Vérifier au niveau de l'équipe encadrante que les attentes et consignes quant aux traces à produire et au niveau de réflexion à leur sujet soient suffisamment claires.

Donner des consignes dans l'organisation des PF pour qu'ils constituent des documents nécessaires à l'apprentissage et à la formation et non des archives remisées quelque part au cas où elles pourraient être utiles ultérieurement.

Donner également des consignes claires pour que le PF ne se transforme pas en journal de bord de la formation avec une accumulation de documents sans sélection.

### **2.3.4 ACCOMPAGNEMENT**

---

Il est nécessaire de vérifier que la qualité de l'accompagnement permette une réelle progression. Chaque étudiant doit faire l'objet d'un accompagnement individualisé de son PF.

### **2.3.5 OUTIL**

---

La démarche nécessite également un apprentissage de tous (étudiants, enseignants) au savoir-faire du PF afin de pouvoir utiliser facilement toutes les facettes de l'outil, qu'il soit numérique ou non.

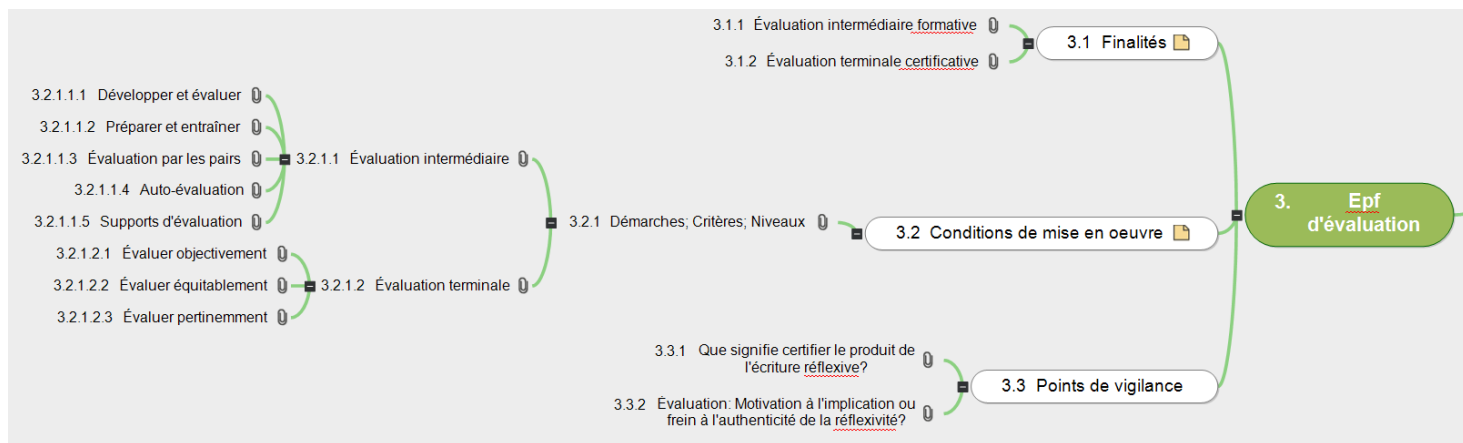
## **3. EPF D'EVALUATION**

---

### **3.1 FINALITES**

---

L'EP d'évaluation a pour but de fournir les preuves d'un niveau de développement d'une compétence. Sa réalisation permet d'obtenir la validation des acquis d'apprentissage en vue de la certification. Le processus évaluatif sert à "fonder une décision pour" et non pas à "porter un jugement sur".



### 3.1.1 ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE FORMATIVE

Le répertoire de travaux commentés par l'étudiant est évalué dans une perspective formative.

### 3.1.2 ÉVALUATION TERMINALE CERTIFICATIVE

Le répertoire des travaux commentés par les étudiants est constitué dans la perspective de l'obtention d'un diplôme ou pour être admis dans une formation supérieure ou professionnelle.

## 3.2 CONDITIONS DE MISE EN OEUVRE

La mise en œuvre du PF ou de l'EpF doit conduire l'étudiant à rendre compte de sa capacité à résoudre une tâche complexe (différent de savoir reproduire ou savoir-faire) en :

- réfléchissant dans l'action et sur l'action ;
- interprétant les traces dans la perspective de la démonstration de la compétence évaluée ;
- produisant un regard méta-cognitif, un bilan personnel et une définition d'un plan d'action

Les étudiants doivent sélectionner des preuves<sup>6</sup> qui témoignent d'une manière évidente qu'ils ont atteint des cibles d'apprentissage nettement définies.

### 3.2.1 DEMARCHES ; CRITERES ; NIVEAUX

**Les démarches** sont au nombre de trois :

- sommative : qui conduit à des mesures de grandeurs qui peuvent s'ajouter ou se soustraire ;
- descriptive : qui conduit à décrire les caractéristiques de l'objet à évaluer ;
- herméneutique (interprétative, heuristique, clinique, intuitive) : qui conduit à un recueil d'indices de natures diverses, à leur organisation en un ensemble cohérent, à la mise en place d'un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs alternatives pour aboutir par un raisonnement global à une appréciation (démarche plus souvent appliquée qu'on ne le pense : évaluation d'un stage par exemple).

<sup>6</sup> Preuves = traces de réalisation et de reconnaissance + commentaires.

Le croisement des fonctions et des démarches fait apparaître un éventail de neuf processus d'évaluation différents.

Notons une confusion classique : l'évaluation certificative est nécessairement sommative.

### **Les critères**

Il y a nécessité de formuler des critères en fonction de la complexité de la compétence.

- Critères de recevabilité : authenticité et validité des traces, complétude du Epf.
- Critères pédagogiques : profondeur, étendue, explicitation de la démonstration du développement de compétences.

"L'évaluation rigoureuse et valide des compétences exige de recourir à des moyens qui, d'une part, autorisent la manifestation des différences individuelles et d'autre part, assurent que ces manifestations sont considérées comme des preuves de l'apprentissage et du développement. Pour une compétence, il y a moult configurations possibles de ressources en présence d'une problématique donnée et, en aucun temps, l'évaluation ne peut ignorer cette pluralité. On se trouve ici à des années-lumière des choix multiples, des questions de type vrai ou faux et de la réponse unique." (Tardif, *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*, 2006, p. 254)

### **Les niveaux**

Définir des niveaux de réussite de la compétence et pour chacun, des tâches attendues et des critères et indicateurs explicites, définir des critères minimaux et de perfectionnement. Ce travail se réalise au sein des équipes pédagogiques.

#### **3.2.1.1 ÉVALUATION INTERMEDIAIRE**

---

Évaluer pour :

- orienter une nouvelle action à entreprendre
- améliorer une action en cours (évaluation de régulation)

##### **3.2.1.1.1 DEVELOPPER ET EVALUER**

---

Développement et évaluation des compétences sont indissociables.

Il faut, dans notre cas, penser conjointement les deux processus sans les amalgamer cependant et en étant conscient qu'ils ont chacun leur logique propre et pas forcément compatible pour un étudiant.

##### **3.2.1.1.2 PREPARER ET ENTRAINER**

---

Il y a nécessité de préparer l'étudiant à l'auto-évaluation et l'évaluation pendant le temps de formation. Il convient de l'entraîner à la réflexivité, à l'auto-régulation.

L'accompagnant a intérêt à mettre en œuvre des stratégies de soutien, à fixer des objectifs, à planifier des étapes de travail...

Trois niveaux de difficultés ont été montrés chez les étudiants par Poumay, Jamin et Georges (2019)

- l'étudiant témoigne de la difficulté à comprendre les cibles de l'apprentissage, les attendus du portfolio et le lien entre eux (difficulté dans l'étape d'interprétation des exigences des tâches du cycle d'autorégulation des apprentissages)

- l'étudiant exprime la difficulté à structurer/ exploiter/élaborer ses actions au regard des indices dont il dispose (difficulté dans l'étape de mise en œuvre stratégique du cycle de l'autorégulation des apprentissages)

- l'étudiant exprime la difficulté à se juger dans sa progression, à se situer (difficulté dans l'étape d'auto évaluation du cycle d'autorégulation de l'apprentissage)

#### **3.2.1.1.3 ÉVALUATION PAR LES PAIRS**

---

En individuel ou en groupes, à l'oral ou à l'écrit, en présence ou à distance...

#### **3.2.1.1.4 AUTO-EVALUATION**

---

"L'autoévaluation demande au sujet de mesurer sa capacité à atteindre son objectif par l'observation de critères prédéfinis (...) Elle rend compte d'une réflexion critique de sa propre activité dont l'analyse essentiellement qualitative dépend de critères, de préférence objectifs mais aussi choisis par lui-même." (Mailles-Viard, 2015, p 34)

Doyon et Juneau, cités par Mailles-Viard, propose une approche cyclique de l'auto-évaluation en 4 étapes : planification des objectifs d'apprentissage et des moyens à mettre en œuvre ; réalisation des activités d'auto évaluation ; communication des résultats aux acteurs impliqués ; prise de décision pour une mise en place de nouveaux objectifs.

Lise St-Pierre, cité par Mailles-Viard, distingue 8 étapes pour accompagner les apprenants dans cette réflexion: appropriation des objectifs visés ; échange sur la nature des tâches et activités propices au développement de la compétence ainsi que sur les productions attendues; analyse d'exemples pour en dégager les qualités, caractéristiques...; formulation et appropriation de critères, d'indicateurs et d'échelles d'appréciation qui permettent de soutenir la réflexion; exécution de la tâche en relevant les indices de qualité; comparaison des indices aux critères; réflexion critique, jugement; autorégulation (proposition de modifications).

Il est nécessaire de créer les conditions de l'auto-évaluation.

#### **3.2.1.1.5 SUPPORTS D'EVALUATION**

---

Possibilités de donner à l'étudiant "des travaux exemplaires" pour qu'il puisse visualiser le travail à accomplir.

### **3.2.1.2 ÉVALUATION TERMINALE**

---

Évaluer permet de certifier socialement une action considérée comme achevée (évaluation certificative)

La certification suppose que l'apprentissage est terminé et que les évaluateurs ont pu identifier suffisamment clairement les acquis pour valider un niveau

#### **3.2.1.2.1 ÉVALUER OBJECTIVEMENT**

---

L'évaluation peut être réalisée par un ou plusieurs formateurs, des experts ou novices, en collégialité ou non... La collégialité permet de pallier la subjectivité potentielle.

#### **3.2.1.2.2 ÉVALUER ÉQUITABLEMENT**

---

Pour sortir de la théorie des scores, il est préférable d'évaluer le tout plutôt que les parties et ainsi ne pas réduire la réalité. Il faut aussi renoncer à l'exhaustivité et à la standardisation de l'évaluation. Le but étant d'aller vers une évaluation équitable.

#### **3.2.1.2.3 ÉVALUER PERTINEMMENT**

---

Fiabilité, Validité, Pertinence sont les maîtres-mots.

Les limites que peuvent présenter les épreuves d'évaluation dans le cadre d'une approche par compétences peuvent être dépassées en proposant :

- une augmentation du nombre de juges
- une confrontation à d'autres épreuves.

La pertinence est première vis à vis de la validité et de la fiabilité (De Ketele, 2005)

Un principe conseillé : adopter une série de stratégies qui constituent un faisceau d'indices suffisants de la valeur des épreuves d'évaluation.

## **3.3 POINTS DE VIGILANCE**

---

### **3.3.1 QUE SIGNIFIE CERTIFIER LE PRODUIT DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE ?**

---

Évaluer des compétences renverrait à une évaluation de régulation, mais pas à une évaluation de certification. La réflexivité rimerait avec évaluation formative. Face à cet état, il faut donc parvenir à certifier la réalisation du processus réflexif, mais peut-on certifier le produit de l'écriture réflexive ? (Bibauw, 2010). Cette difficulté n'est pas résolue.

### 3.3.2 ÉVALUATION : MOTIVATION A L'IMPLICATION OU FREIN A L'AUTHENTICITE DE LA REFLEXIVITE ?

La capacité à évaluer avec efficacité les compétences pose question à de nombreux chercheurs. Les travaux sur la fiabilité et la validité des évaluations mises en œuvre donnent des résultats disparates.

L'évaluation sommative est une motivation à l'implication des étudiants pour certains chercheurs et un frein à l'authenticité de la réflexivité pour d'autres. D'après Van Hulle (cité par Bibauw, 2010), l'étudiant se situerait dans une double contrainte, celle de la stratégie (liée à la validation) et de la sincérité (liée à la réflexivité). La mesure s'en trouverait faussée.

## 4. EPF DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

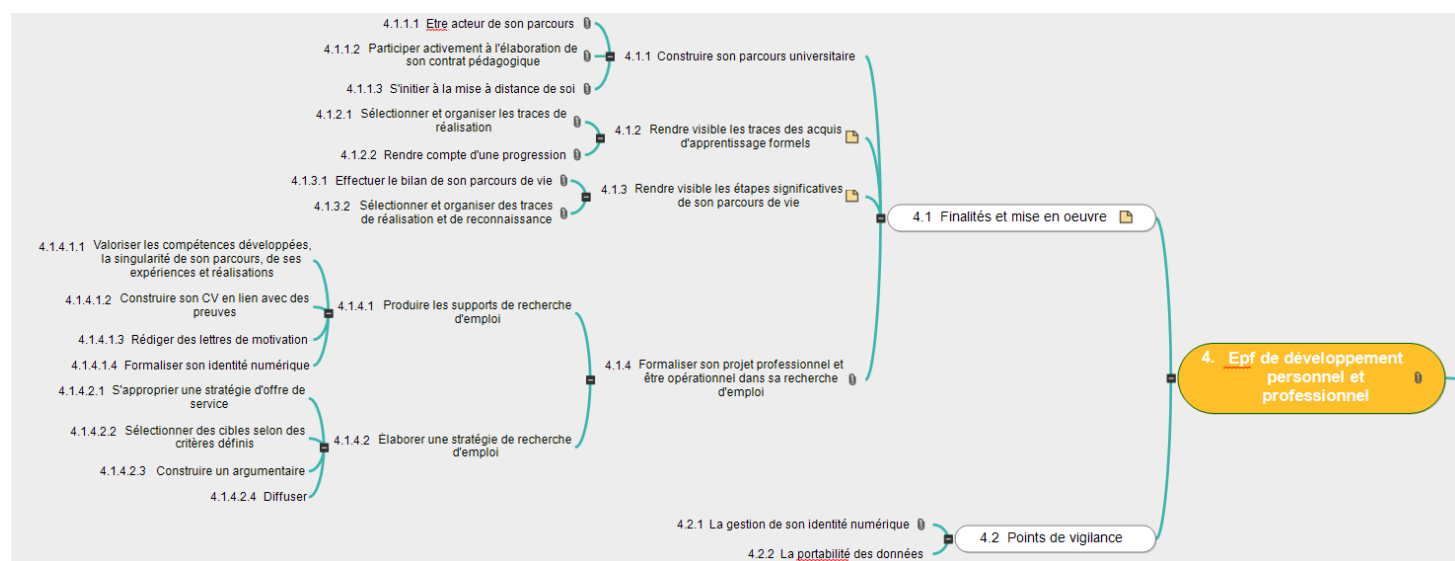
### 4.1 FINALITES ET MISE EN OEUVRE

La finalité de cette dimension du PF est d'accompagner la construction de son apprentissage et de son développement. C'est un outil pour mieux se connaître.

Le but de ce EPF est de rendre visible pour partie :

- des traces de ses acquis d'apprentissage, formelles et informelles, produites lors de son parcours de formation ;
- des étapes significatives de son parcours qui en font ressortir la singularité ;
- la formalisation de son projet professionnel et la mise en place de stratégies de recherche d'emploi.

"Le travail sur le projet Professionnel et Personnel de l'étudiant doit être mené sur l'ensemble du cursus pour permettre à l'étudiant de préciser au fur et à mesure son orientation d'insertion professionnelle et la trajectoire pour y parvenir. Ce travail sera un des axes du portfolio puisque ce dernier constitue le lieu de démonstration par l'étudiant de l'acquisition des compétences" (Note de cadrage du BUT. 16/06/2020)



#### 4.1.1 CONSTRUIRE SON PARCOURS UNIVERSITAIRE

En lien avec chaque spécialité

#### **4.1.1.1 ETRE ACTEUR DE SON PARCOURS**

---

L'étudiant doit s'approprier le vocabulaire et l'architecture du référentiel de compétences de son parcours ainsi que les démarches pédagogiques en lien avec l'APC. Dans la mesure du possible, il identifiera les situations à fort potentiel d'apprentissage.

#### **4.1.1.2 PARTICIPER ACTIVEMENT A L'ELABORATION DE SON CONTRAT PEDAGOGIQUE**

---

En construisant ses projets de stage (ou d'alternance) sur la base d'objectifs individualisés. En créant de multiples occasions de découvrir les métiers en lien avec son parcours et la professionnalité qui les constituent.

#### **4.1.1.3 S'INITIER A LA MISE A DISTANCE DE SOI**

---

L'étudiant doit adopter une posture réflexive en lien avec les situations professionnelles emblématiques de son parcours. Apprendre à faire des choix selon des critères clairement identifiés

#### **4.1.2 RENDRE VISIBLE LES TRACES DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE FORMELS**

---

La visibilité des traces d'apprentissage formels contribue à la construction de l'identité professionnelle. La démonstration par l'étudiant des compétences acquises au cours de son parcours de formation doit être faite.

#### **4.1.2.1 SELECTIONNER ET ORGANISER LES TRACES DE REALISATION**

---

Dans le cadre de la sélection des traces des acquis d'apprentissage, il est essentiel que l'étudiant se pose la question de leur adaptation à l'objectif visé. Exemples de traces : des rapports, des actions filmées, la création d'une œuvre, des expositions, visites, simulations, études de cas.

#### **4.1.2.2 RENDRE COMPTE D'UNE PROGRESSION**

---

Rubriques susceptibles de refléter ce qui se produit, pour l'étudiant, au fil de ces événements de formation, soit, les activités mentales et les actions à travers lesquelles il met en branle des stratégies, endosse des rôles, s'évertue à respecter des consignes ou des prescriptions, s'adapte, résiste, se trouve en difficulté, se pose des questions, apprend (Vanhulle, 2006)

#### **4.1.3 RENDRE VISIBLE LES ETAPES SIGNIFICATIVES DE SON PARCOURS DE VIE**

---

L'étudiant doit identifier ce qu'il souhaite donner à voir de lui (identité personnelle) et être en mesure de faire la démonstration de la légitimité de ses choix.

#### **4.1.3.1 EFFECTUER LE BILAN DE SON PARCOURS DE VIE**

---

L'étudiant met en avant son individualité, son histoire, ses valeurs, ses motivations, des leviers, des freins, etc. et ses expériences de vie (Activités physiques et sportives, pratiques culturelles, participation à la vie associative, etc.)



#### **4.1.3.2 SELECTIONNER ET ORGANISER DES TRACES DE REALISATION ET DE RECONNAISSANCE**

---

Dans le cadre de la sélection des traces des acquis d'apprentissage de son parcours de vie, il est essentiel que l'étudiant se pose la question de leur adaptation à l'objectif visé et soit en capacité de les justifier.

Exemples de traces de reconnaissance : des témoignages ou des recommandations par exemple.

#### **4.1.4 FORMALISER SON PROJET PROFESSIONNEL ET ETRE OPERATIONNEL DANS SA RECHERCHE D'EMPLOI**

---

L'EP de présentation valorise les acquis de la formation (apprentissages, connaissances, savoirs, compétences) mais aussi la singularité du parcours, de l'expérience, des réalisations. Ces acquis sont le produit d'un parcours personnel qui intègre différents projets : personnels, professionnels, de formation. Leur exposition sur internet via les réseaux concerne l'identité numérique. (ePortfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français », Cahier n°1/Mars 2013)

Le parcours est par nature évolutif, et s'inscrit dans une démarche FTLV.

##### **4.1.4.1 PRODUIRE LES SUPPORTS DE RECHERCHE D'EMPLOI**

---

A traiter dans des ressources en lien et en prenant appui sur des ressources existantes (notamment le PEC – Parcours Emploi Compétences - développé par le service OSE mais aussi toutes les ressources développées dans le cadre du PPP : Projet Personnel et Professionnel).

##### **4.1.4.1.1 VALORISER LES COMPETENCES DEVELOPPEES, LA SINGULARITE DE SON PARCOURS, DE SES EXPERIENCES ET REALISATIONS**

---

A traiter dans des ressources en lien.

##### **4.1.4.1.2 CONSTRUIRE SON CV EN LIEN AVEC DES PREUVES**

---

A traiter dans des ressources en lien.

##### **4.1.4.1.3 REDIGER DES LETTRES DE MOTIVATION**

---

A traiter dans des ressources en lien.

##### **4.1.4.1.4 FORMALISER SON IDENTITE NUMERIQUE**

---

A traiter dans des ressources en lien.

##### **4.1.4.2 ÉLABORER UNE STRATEGIE DE RECHERCHE D'EMPLOI**

---

A traiter dans des ressources en lien.

#### 4.1.4.2.1 S'APPROPRIER UNE STRATEGIE D'OFFRE DE SERVICE

---

A traiter dans des ressources en lien.

#### 4.1.4.2.2 SELECTIONNER DES CIBLES SELON DES CRITERES DEFINIS

---

A traiter dans des ressources en lien.

#### 4.1.4.2.3 CONSTRUIRE UN ARGUMENTAIRE

---

A traiter dans des ressources en lien.

#### 4.1.4.2.4 DIFFUSER

---

A traiter dans des ressources en lien.

### 4.2 POINTS DE VIGILANCE

---

#### 4.2.1 LA GESTION DE SON IDENTITE NUMERIQUE

---

L'exposition sur internet via les réseaux concerne l'identité numérique. "Accroître sa visibilité via les réseaux numériques, en vue d'accroître sa mobilité contribue à valoriser son parcours et sa formation" (ePortfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français », Cahier n°1/Mars 2013, p.13)

#### 4.2.2 LA PORTABILITE DES DONNEES

---

Point très important, encore non résolu.

### REFERENCES

---

Bélanger, C. (2009). Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation, Actes de colloque du 25e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) - Montpellier, France. Dossier URAFF, n°31.

Bibauw, S. (2010), Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26(1) | 2010, mis en ligne le 10 mai 2010, consulté le 07 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/358> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.35>

Breton Hervé, Lévy Rémi. (2011), ePortfolio et web 2.0. Guide pratique pour la réalisation de son ePortfolio. <https://sites.google.com/site/employabilite2point0/eportfolio-et-web-2>

Chauvigné C. et Coulet J-C. (2010). « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 30 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2169> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>

Coulet, J-C. (2020). « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 13 avril 2016, consulté le 30 juin 2020. URL: <http://journals.openedition.org/activites/2745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

Chevalley-Roy, J., & Fantoli, C. (2014). e-Portfolio en formation d'enseignants. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1772>

Cloutier, M., Fortier, G. & Slade, S. (2006). Le portfolio numérique. Un atout pour le citoyen apprenant. SOFAD (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec). <https://www.yumpu.com/fr/document/read/17305470/le-portfolio-numerique-sofad>

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 28, n°3, pp.1-26. <http://www.fmgerard.be/textes/ValidComp.pdf>

De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation, Publications linguistiques, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV | pp. 27- 37 ISSN 1386-1204 <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>

De Ketele, J-M. (2013). L'évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n°103, p. 59-80. DOI : 10.3406/rfp.1993.129

De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette éducation.

Doyon, C., Juneau, R. (1996). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages (2ème édition). Montréal : Beauchemin.

Durand, M. J., & Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats. Éditions MD.

Georges, F., Poumay, M., & Tardif, J. (2014). Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation. Conférence présentée au 28ème congrès de l'AIPU : Association Internationale de Pédagogie Universitaire - Entre recherche et enseignement, Mons.

Georges, F. et Poumay, M. (2020). Rédiger le référentiel des compétences du Bachelor Universitaire de Technologie. ADIUT.

Guide pratique sur l'approche-programme à destination des enseignants, Université Aix-Marseille, septembre 2016.

Hadji, C. (2018). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. ESF Sciences Humaines.

Jorro, A. (2006), Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et Evaluation en Education*, vol.29, n° 1, p. 31-44.

Laroche, B. (2017). Conception d'un portfolio hybride numérique pour certifier l'évaluation des compétences des étudiants au collégial en sciences humaines. Université de Sherbrooke, faculté d'éducation.

Le Boterf, G. (2011) (6ème édition). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation.

Leroux, J. L. & Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal, Québec : AQPC/Collection PERFORM

Mailles-Viard Metz, S. (2015) *Autonomie et apprentissage universitaire. Aides et outils*. ISTE Editions.

Naccache, N., Samson, L. & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation, *Pédagogie médicale*, vol 7, p. 110-127.

Petit, M., Monney, N., & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.2>

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30 (1)).

Poumay, M., & Georges, F. (2013). Qu'est-ce qu'une preuve de développement de compétence ? Témoignages autour de la récolte et de l'analyse critique de preuves de développement de

compétences dans deux programmes faisant usages du portfolio pour l'évaluation finale de leurs étudiants. Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Poumay M., (2016). Un portfolio de traces pour démontrer la compétence de l'étudiant. Colloque annuel des écoles d'ingénieurs. [Présentation PowerPoint]. Lille. Cdefi  
[http://www.cdefi.fr/files/files/Innovations\\_pedagogiques\\_MPoumay.pdf](http://www.cdefi.fr/files/files/Innovations_pedagogiques_MPoumay.pdf)

Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (sous la direction de). (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. In *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 189-212). Editions deboeck.

Poumay, M. (2018) Approche par Compétences, principes, méthodes et illustrations. Support de cours présenté à l'université Paris 13.  
[file:///C:/Users/mbournel/Downloads/CoursParis13 APC Octobre2018 transmis%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mbournel/Downloads/CoursParis13 APC Octobre2018 transmis%20(1).pdf)

Poumay, M., Jamin, V., & Georges, F.(2019). Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), p. 25-46

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Roegiers X. (2016). "Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences". Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage n°4. Genève : Unesco. BIE (Bureau International d'Education de l'Unesco).

St-Pierre, L., (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, vol 18, n°1, p.35.

Scallon, G. 2004. *L'Évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

Tardif, J. (2006). "Du portfolio au dossier d'apprentissage, un document de preuves" In Jacques Tardif, *l'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, pp. 245-29, Montréal : Chenelière éducation.

Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels, in A. Akkari & S. Heer (Eds), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche comparative*. Haute école pédagogique Bejune : Actes de la recherche, Volume 5, p. 23-36.

Autres références :

Les mémos du CSE. Octobre 2010. Evaluer les apprentissages des étudiants à l'aide du portfolio.  
[https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento\\_portfolio.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf)

L'efficacité des portfolios pour l'évaluation et la formation pendant le cursus post gradué. Guide BEME No. 12 Claire TOCHEL, Alex HAIG1, Anne HESKETH, Ann CADZOW, Karen BEGGS, Alain COLTHART et Heather PEACOCK

ePortfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français », Cahiers n°1, n°2 et n°3 /Mars 2013 [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites\\_2013/87/0/ePortfolio\\_cahier1-VDEF\\_249870.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2013/87/0/ePortfolio_cahier1-VDEF_249870.pdf)

ePortfolio et web 2.0. (Mai 2011. Mise à jour 2016). Guide pratique pour la réalisation de son ePortfolio. [http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-01/guide\\_realiser\\_son\\_portfolio.pdf](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-01/guide_realiser_son_portfolio.pdf)