

Guide d'appropriation de la démarche (e)Portfolio

Déploiement numérique sur Moodle/Mahara

Université de Lorraine

Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP)
Direction du numérique - Sous-Direction des Usages du Numérique (SDUN)
Service universitaire d'Orientatation et d'Insertion Professionnelle (SOIP)

Octobre 2024

SOMMAIRE

Glossaire	4
1. Avant-propos	6
2. Introduction	7
2.1. Contexte	7
2.2. Quel ePortfolio déployé à l'Université de Lorraine ?	9
2.3. Quelles conditions de partage ?	9
3. Comprendre la démarche Portfolio	10
3.1. Qu'est-ce que la démarche Portfolio ?	10
3.2. Les trois grands objectifs pédagogiques	11
3.3. De quoi est constitué un (e)Portfolio ?	14
3.4. Pourquoi engager une démarche (e)Portfolio ?	14
4. Déterminer l'intention pédagogique	15
4.1. Comment déterminer les attendus pédagogiques ?	15
4.2. Quelles situations d'apprentissage choisir ?	17
4.3. Quelles sont les traces et les preuves attendues ?	18
4.4. Quelle planification pour intégrer l'ePortfolio dans une formation ?	19
4.5. Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences	20
4.6. Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages	22
4.7. Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences	23
5. Mettre en œuvre et accompagner	27
5.1. Comment accompagner pédagogiquement la mise en œuvre de la démarche Portfolio ?	27
5.2. Comment scénariser les activités d'apprentissage dans Moodle ?	29
5.3. Comment créer des groupes collaboratifs dans Mahara à partir de groupes dans Moodle ?	30
5.4. Comment construire un tableau de suivi des activités pédagogiques sur Moodle ?	31
5.5. Comment faciliter l'appropriation de Mahara par les apprenant-es ?	34
5.6. Comment documenter des traces et développer des preuves d'apprentissage dans Mahara ?	35
5.7. Comment concevoir un modèle de page dans Mahara ?	36
5.8. Comment partager un modèle de page Mahara aux apprenant-es via une URL secrète ?	40
5.9. Comment permettre aux apprenant-es de compléter un modèle de page ?	40
5.10. Comment concevoir des modèles de collection ?	41
5.11. Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences	43
5.12. Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages	46
5.13. Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences	47
6. Évaluer les travaux des apprenant-es à l'aide du ePortfolio	50
6.1. Comment choisir les modalités d'évaluation ?	50
6.2. Comment déterminer les critères d'évaluation ?	51
6.3. Créer un dépôt de devoir pour suivre ou évaluer un ePortfolio dans Moodle	55
6.4. Comment intégrer une grille critériée dans Moodle ?	57
6.5. Comment évaluer à plusieurs évaluateurs ?	58
6.6. Comment évaluer la part personnelle dans le travail collectif ?	58
6.7. Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences	59
6.8. Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages	61
6.9. Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences	62

7. Valoriser les apprentissages	62
7.1. Comment communiquer sur ses apprentissages à l'issue de sa formation ?	62
7.2. Comment exporter un ePortfolio avec Mahara ?	63
8. Bibliographie et Webographie	65
9. Annexes	72
10. Contributeurs	89

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Répartition des expérimentations sur le territoire lorrain	8
Figure 2 - Illustration de l'alignement pédagogique	16
Figure 3 - Illustration de la démarche de questionnement pédagogique en 4 phases	17
Figure 4 - Exemple recto-verso d'une carte ABC Learning Design adaptée pour le mode Production	20
Figure 5 - Schéma de l'objet de l'évaluation des compétences réalisé par la DACIP	21
Figure 6 - Adaptation de la boucle réflexive dans l'apprentissage expérientiel	22
Figure 7 - Illustration « la roue des soft skills »	25
Figure 8 - Complémentarité entre les espaces Moodle et Mahara	30
Figure 9 - Visuel d'un tableau de suivi des activités sur Moodle	31
Figure 10 - Tableau de suivi de la progression des activités vu de l'apprenant-e sur Moodle	32
Figure 11 - Exemple de l'état d'achèvement des activités d'un apprenant-e sur Moodle	33
Figure 12 - Aperçu du sommaire des tutoriels Mahara	34
Figure 13 - Illustration de deux blocs de traces et d'un bloc d'argumentation dans Mahara	35
Figure 14 - Illustration de l'organisation type d'une page possible dans Mahara	37
Figure 15 - Captures d'écran de modèles de page dans Mahara	38
Figure 16 - Illustration d'un ePortfolio Mahara	39
Figure 17 - Illustration des paramètres de partage et de permission de duplication dans Mahara	40
Figure 18 - Exemple 1 de création d'une collection annuelle de pages dans Mahara	41
Figure 19 - Exemple 2 pour documenter des compétences dans CompACT sur un cycle d'études	42
Figure 20 - Schéma des trois dimensions à prendre en compte pour choisir des modalités pédagogiques	43
Figure 21 - Exemple de palier de développement d'une compétence	45
Figure 22 - Calendrier prévisionnel des différentes évaluations tout au long de l'année	51
Figure 23 - Schéma sur les objets de l'évaluation	52
Figure 24 - Exemple d'explicitation d'un critère	54
Figure 25 - Exemple de grille critériée	54
Figure 26 - Etapes les plus fréquentes pour créer un devoir sous forme d'ePortfolio Mahara	55
Figure 27 - Exemple d'intégration d'une grille d'évaluation critériée dans Moodle	57
Figure 28 - Grille « expérience de formation » pour analyser ses acquis de sa formation	63

TABLEAUX

Tableau 1 - Avantages et contraintes de l'évaluation des compétences avec un (e)Portfolio	14
Tableau 2 - Quatre niveaux de preuves liés aux traces et commentaires	19
Tableau 3 - Explicitation de la définition de la compétence selon Tardif (2017)	20
Tableau 4 - Avantages et désavantages des rétroactions proposées dans Mahara ou dans Moodle	56

Glossaire

Activités intégratrices : Les activités intégratrices désignent « des situations complexes, vécues en contexte d'apprentissage, et représentatives de situations professionnelles courantes qui doivent pouvoir être gérées par le futur diplômé novice » (Lemenu *et al.*, 2010, cités dans Heinen et Lemenu, 2015).

Alignement pédagogique : L'alignement pédagogique désigne la cohérence pédagogique entre les visées d'apprentissage, les stratégies et activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation de ces apprentissages (Biggs, 1996).

Autoévaluation : L'autoévaluation est un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005).

CompACT : l'ePortfolio CompACT (COMPétences et ACTivité) permet de créer et de partager des portfolios numériques. Ce service s'appuie sur le logiciel Mahara. Les pages web d'un ePortfolio sont construites en agrégeant des blocs de contenus, sous forme de médias variés (audio, vidéo, graphisme, texte...), associées à des commentaires pour argumenter la progression des apprentissages, le développement de compétences ou illustrer des expériences. Plusieurs pages peuvent également être regroupées sous forme de collection de pages.

Compétence : Une compétence correspond à un « savoir-agir complexe prenant appui 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).

Critère d'évaluation : Un critère d'évaluation est un « point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué » (Legendre, 2005).

Démarche ePortfolio : « Toute "démarche Portfolio" renvoie à une réflexion de l'étudiant-e sur leur parcours : apprentissages, expériences, compétences, réalisations. La démarche vise à mettre en valeur ces dimensions biographiques et à les capitaliser dans un environnement numérique (l'ePortfolio). » (MIPNES – DGESIP, 2013).

Échelle d'appréciation : L'échelle est une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère (Scallon, 1988b).

Éléments observables : Les éléments observables expriment « une manifestation concrète d'une réalité ; les éléments observables concrétisent les critères d'évaluation » (Elaboration d'une grille d'évaluation, ECEM, 2011).

Évaluation par les pairs : L'évaluation par les pairs est définie comme un « processus par lequel un groupe d'individus évalue leurs pairs » (Chouinard et Durand, 2012, p. 247).

(e)Portfolio : Le (e)Portfolio est une « collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant-e dans un ou plusieurs domaines » (Paulson, Paulson et Meyer, 1991).

Évaluation diagnostique : « Évaluation qui, effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage, a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une filière adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à ce profil » (Hadji, 2000).

Évaluation formative : « Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés » (Scallon, 1999, dans Legendre, 2005).

Évaluation sommative : « L'évaluation sommative est l'évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue. Elle permet de vérifier que les objectifs sont atteints et surtout de l'attester socialement » (Hadji, 2000).

Grille d'évaluation : La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

Preuve : Une preuve correspond à une trace commentée par les apprenant-es afin d'attester qu'ils ont « fait preuve » du développement d'une compétence dans toute sa complexité (Poumay, 2017).

Réflexivité : La réflexivité est un processus : d'examen de ses pensées, de ses actions et de leurs concepts sous-jacents tourné vers l'avenir qui vise le changement, et examine le changement généré (Schön, 1994 ; Nguyen & Raymond-Carrier, 2016).

Référentiel de compétences : Le référentiel de compétences est « un contrat pédagogique, un document à destination des apprenant-es leur permettant la prise de conscience des compétences qu'ils construisent tout au long de leur parcours d'études et dont ils disposent à la fin de leurs études pour communiquer avec le monde professionnel et intégrer le marché de travail » (Poumay, 2014).

Rétroaction : Traduction de « feedback », une rétroaction est une « information, transmises dans une situation de communication entre un émetteur et un récepteur. Cette information est fournie consécutivement à une performance, dont le but est de réduire l'écart entre cette performance et la performance attendue. Elle peut être transmise de manière explicite par une autre personne ou être le résultat de l'observation par l'individu lui-même de ses performances, en regard du but qu'il poursuit. » (Hattie et Timperley, 2017, cités dans Dozot, 2018).

Savoir-être : Composante des soft-skills, il regroupe les attitudes, les valeurs et les comportements qui influencent la façon dont une personne interagit avec son environnement professionnel (Le Boterf, 2006).

Soft skills : Ensemble des compétences non techniques qui concernent les qualités humaines, sociales et comportementales d'un individu. Elles incluent des aptitudes telles que la communication, la gestion du stress, l'adaptabilité, l'empathie, et le travail en équipe, qui sont essentielles à la collaboration et à l'efficacité dans le milieu professionnel. Elles se distinguent des hard skills (compétences techniques) par leur nature plus subjective et difficile à mesurer (Goleman, 1995 ; Robles, 2012). Dans ce guide, nous privilégions la notion de soft skills plus large que les savoir-être.

Trace : Une trace est une « marque laissée par une action, ce qui reste d'une chose passée. Concrètement, pour l'étudiant, rendre compte de sa compétence dans un portfolio consiste à sélectionner des traces de ses activités, celles qu'il juge pertinentes pour « prouver » son développement » (Poumay et Maillart, 2014).

1. Avant-propos

Ce guide vise à accompagner toute personne souhaitant déployer une démarche (e)Portfolio au sein d'une formation. Il fait suite à des expérimentations menées à l'Université de Lorraine dans différents contextes de formation.

En complément de ce guide, différentes structures de l'Université de Lorraine peuvent vous apporter un soutien pédagogique ou technique :

- La Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP) peut vous accompagner dans l'intégration de la démarche portfolio dans vos enseignements et selon vos objectifs (suivi de développement de compétences, de stage, favoriser une approche réflexive auprès des apprenant-es...) dacip-contact@univ-lorraine.fr
- La Direction du Numérique (DN) – Sous-Direction des Usages du Numérique (SDUN) peut vous accompagner dans le déploiement et les usages du ePortfolio dn-un-contact@univ-lorraine.fr
- La Service universitaire d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SOIP) peut vous fournir des informations ou conseils pour aider vos apprenant-es dans leur orientation et/ou leur insertion professionnelle <https://www.univ-lorraine.fr/orientation-insertion-professionnelle/>

2. Introduction

2.1. Contexte

L'initiative DemoES : sélection de 17 établissements démonstrateurs pour accompagner la transformation numérique de l'enseignement supérieur

La récente crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 a mis en lumière les disparités numériques, sociales et géographiques qui demeurent profondément installées dans l'enseignement supérieur. Elle a également permis de révéler un besoin de mieux former les enseignant-es à l'usage des outils numériques pour enrichir leurs pratiques de formation et d'apprentissage.

Pour répondre à ce constat, l'État et le Secrétariat Général pour l'Investissement (SGPI) lancent, en avril 2021, l'appel à manifestation d'intérêt « Démonstrateurs numériques dans l'Enseignement Supérieur¹ » (DemoES). Cette initiative, financée dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir (PIA4), vise à intensifier la transformation numérique de l'enseignement supérieur à l'échelle nationale en agissant sur toutes ses dimensions (stratégie d'établissement, transformation des cursus, ressources pédagogiques, équipements, etc.) et ce de manière simultanée. Elle se donne ainsi pour objectif d'identifier et d'accompagner une sélection d'établissements « démonstrateurs » pour expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques et déployer des dispositifs numériques innovants au service des apprentissages.

Ainsi, ce sont **17 projets** qui ont été retenus à l'issue de cet appel à manifestation d'intérêt pour mettre en œuvre une stratégie de transformation numérique à l'échelle de leur établissement sur une durée de quatre ans, de 2022 à 2025.

Le projet PLEIADES pour contribuer à la transformation numérique de l'Université de Lorraine

Lauréat de cet appel à manifestation d'intérêt, [PLEIADES](#) (Projet Lorrain d'Environnement numérique pour des Apprentissages Durables) est un démonstrateur numérique porté par l'Université de Lorraine en lien avec des directions opérationnelles, des composantes de formation et des laboratoires de recherche. Il a pour ambition de contribuer à la transformation numérique de l'Université de Lorraine en s'appuyant sur des solutions numériques innovantes destinées à développer de nouvelles modalités d'apprentissage et de faciliter les interactions au sein de la communauté universitaire.

Pour atteindre cet objectif, le projet se décline en 5 programmes :

- **PLEIADES-Territoires** : créer des liens entre l'université et les lycées du territoire des Vosges en s'appuyant sur un environnement immersif en collaboration avec les services du rectorat
- **PLEIADES-Trajectoires** : assurer le suivi, la progression et l'évaluation des compétences par l'usage d'un ePortfolio
- **PLEIADES-Environnements** : enrichir des apprentissages par l'utilisation de technologies de réalités augmentées
- **PLEIADES-Relations** : dynamiser l'apprentissage des langues par la mise en relation des apprenant-es de l'université avec des apprenant-es d'universités étrangères
- **PLEIADES-Espaces** : créer des espaces de virtualisation pour répondre aux usages des apprenant-es

¹ Agence nationale de la recherche. (2021). Appel à manifestation d'intérêt Démonstrateurs numériques dans l'enseignement supérieur « DemoES ». Consulté le 12 avril 2024, à l'adresse : <https://anr.fr/fileadmin/aap/2021/ia-ami-demoes-2021-jo.pdf>

Le programme Trajectoires : une expérimentation pour consolider les fonctionnalités numériques du ePortfolio en s'adaptant à la diversité des besoins pédagogiques

Le programme Trajectoires vise à faciliter le déploiement du ePortfolio au sein des composantes de formation de l'Université de Lorraine afin de faciliter le suivi, la progression et l'évaluation des compétences des apprenant-es à des fins d'orientation et d'insertion. L'ePortfolio permet ainsi à tout apprenant-e de capitaliser toutes les traces et preuves de ses apprentissages tout au long de son parcours universitaire et extra-universitaire.

Le déploiement de la démarche (e)Portfolio a été accompagné par :

- la Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP)
- la Sous-Direction des Usages du Numérique (SDUN)
- le Service universitaire d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SOIP)
- et le Centre de Recherche sur les Médiations (Crem, UR 3476)

Ces accompagnements ont été réalisés auprès de 12 équipes de formation réparties dans 7 composantes :

- Licence Information-Communication (UFR SHS Nancy)
- Master Urbanisme et Aménagement (UFR SHS Metz)
- Cycle Ingénieur (ENSTIB)
- BUT Gestion Administrative et Commerciale des Organisations (IUT Moselle-Est)
- BUT Chimie (IUT Moselle-Est)
- BUT Génie Biologique (IUT Thionville-Yutz)
- BUT Gestion des Entreprises et des Administrations (IUT de Longwy)
- Master MEEF 1D (INSPÉ de Lorraine)
- Master MEEF 2D Sciences et Vie de la Terre (INSPÉ de Lorraine)
- Master MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation (INSPÉ de Lorraine)
- DU Pratiquer et enseigner l'allemand (INSPÉ de Lorraine)

Conjointement aux expérimentations du ePortfolio, le laboratoire Crem a mené une recherche sur la perception et les usages du portfolio en contexte de formation et les impacts du dispositif sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages.

Ce guide est enrichi de recommandations d'usages ([Annexe 1](#)), de verbatims et de personas d'enseignant-es ([Annexe 2](#)) et d'apprenant-es ([Annexe 3](#)), issus de cette recherche. Ils se fondent sur des entretiens réalisés auprès d'enseignant-es et d'apprenant-es volontaires dans différentes composantes de l'Université de Lorraine.

2.2. Quel ePortfolio déployé à l'Université de Lorraine ?

L'Université de Lorraine a choisi de s'appuyer sur l'application web **Mahara renommée localement CompACT (Compétences et ACTivités)**.

Ce système contient de multiples outils pour permettre de créer différents types de portfolios, selon ses besoins et les personnes auxquelles on choisit de les présenter. Mahara a été développé initialement en Nouvelle-Zélande par un consortium de partenaires de l'enseignement : le terme Mahara signifie « penser » en Maori. Depuis sa création en 2006, ses développements successifs révèlent la volonté de créer un environnement d'apprentissage tout au long de la vie (Mahara, 2024).

CompACT est un **espace personnel d'apprentissage proposé aux apprenant-es pour toute la durée de leurs études à l'Université de Lorraine, aux enseignant-es** pour les y accompagner, **ainsi qu'aux personnels de l'université** souhaitant documenter leurs projets et valoriser leur carrière (Parkin, 2019). Mahara a également été choisi pour son installation intégrée à la plateforme de cours en ligne Moodle nommée ARCHE au sein de l'Université de Lorraine.

Au regard du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD)², l'Université de Lorraine est garante de la protection des données personnelles stockées dans son espace CompACT :

- les données sont stockées sur des serveurs de l'établissement (identiques à ARCHE)
- les ePortfolios et les documents sont exportables dans une autre université disposant de Mahara ou dans un format différent pour un usage personnel

Pour en savoir + : se référer à la partie « [Comment exporter un ePortfolio Mahara ?](#) »

2.3. Quelles conditions de partage ?

En termes de partage, **c'est l'utilisateur qui contrôle les informations à partager, auprès de qui et pour combien de temps**. Chaque ePortfolio peut être paramétré différemment :

- on peut conserver certains ePortfolios pour soi
- en partager d'autres au sein de l'établissement (auprès d'enseignant-es, au sein d'un collectif, ...)
- **partager un ou plusieurs ePortfolios à l'extérieur de l'établissement** (auprès d'employeurs ou employeuses potentiel.les, en complément d'un CV par exemple)

² Le RGPD, adopté par le Parlement Européen le 27 avril 2016 (règlement UE 2016/679), a donné lieu à une nouvelle rédaction de la loi « Informatique et Libertés » adoptée par l'Assemblée Nationale le 14 mai 2018 (loi n° 2018-493 du 20 juin 2018). Il est entré en vigueur le 25 mai 2018, et CompACT a été enregistré au Registre de traitements auprès du Délégué à la Protection des Données (DPO) en 2018.



Figure 1 - Répartition des expérimentations sur le territoire lorrain (source : PLEIADES Trajectoires)

3. Comprendre la démarche Portfolio

3.1. Qu'est-ce que la démarche Portfolio ?

Le (e)Portfolio est défini par Paulson, Paulson et Meyer (1991) comme une « *collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant.e dans un ou plusieurs domaines* ».

La MIPNES – DGESIP³ (2013) évoque dans son livre blanc la notion de démarche, qui est indissociable de l'objet Portfolio ou de l'ePortfolio (qui est la version numérique du Portfolio) : « *Toute "démarche Portfolio" renvoie à une réflexion de l'étudiant sur leur parcours : apprentissages, expériences, compétences, réalisations. La démarche vise à mettre en valeur ces dimensions biographiques et à les capitaliser dans un environnement numérique (l'ePortfolio)* ».

Par conséquent, la démarche Portfolio se réfère à un objectif pédagogique, soutenue par une approche méthodologique et réfléchie. Cette démarche est outillée par un Portfolio ou un ePortfolio pour intégrer, structurer et présenter des contenus en lien avec les objectifs pédagogiques. Toutefois, il convient de dire que l'ePortfolio peut offrir des possibilités supplémentaires (en tant qu'espace privé avec partage possible maîtrisé) qui nécessitent néanmoins une prise en main technique.

La démarche Portfolio est une **approche flexible** qui peut être utilisée principalement pour suivre et évaluer des apprentissages, valoriser ses expériences professionnelles ainsi que son parcours personnel.



“ Le portfolio, c'est avant tout une démarche, une démarche qui, pour les étudiants, peut avoir un côté inconfortable, puisque c'est une démarche réflexive, donc un processus, et qu'on ne sait pas d'avance où ça nous mène. Tout le monde entend l'outil ou la production là où moi j'y vois une démarche de documentation : je documente ma pratique professionnelle ou la façon dont je développe mes compétences professionnelles, en montrant à voir ce que je suis capable d'en dire, et en expliquant mes choix quant aux traces et preuves choisies, c'est à dire ce j'ai trouvé pertinent de montrer. Voilà, pour moi ça c'est vraiment le cœur du portfolio. C'est une démarche avant d'être une production. ”

Formatrice INSPE
Sciences de l'information et de la communication

“ Pour moi, le portfolio ce n'est pas uniquement la partie visible. Ce que j'entends quand je dis portfolio, c'est à la fois la démarche et le livrable. C'est à la fois la méthodologie et le résultat, l'état d'esprit. Je parle souvent « d'état d'esprit » portfolio : conserver à la fois ses pensées, ses réalisations et les agencer en un récit personnel, suivant ce que l'on veut communiquer et à qui on souhaite le communiquer. ”

Enseignante-chercheuse
Génie automatique



3.2. Les trois grands objectifs pédagogiques

Dans le cadre de l'expérimentation PLEIADES-Trajectoires, nous avons choisi d'explicitier la philosophie et la méthodologie des (e)Portfolios selon les trois grands objectifs pédagogiques suivants :

- Évaluer l'acquisition des compétences (objectif 1)
- Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages (objectif 2)
- Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences (objectif 3)

Ces différents objectifs ne sont pas exclusifs : il est tout à fait possible que vous demandiez aux apprenant-es de construire un **(e)Portfolio hybride** qui en combinerait plusieurs. Selon Berthiaume et Daele (2010), ces différents types de (e)Portfolios ont cependant en commun :

Une perspective réflexive de l'apprentissage

Le développement chez les apprenant-es de compétences transversales comme l'auto-évaluation et la compréhension de leurs propres processus et méthodes d'apprentissage

Une perspective expérientielle de l'apprentissage

La mise en évidence et la valorisation de toutes les expériences d'apprentissage, que celles-ci soient explicites ou implicites

Une autonomie et une responsabilisation des apprenant-es vis-à-vis de leur propre processus d'apprentissage

Dans un cadre défini au départ par l'enseignant-e, ce sont les apprenant-es qui prennent en charge la constitution de leur (e)Portfolio et l'auto-évaluation de leurs apprentissages

Évaluer l'acquisition des compétences

Dans la littérature, cet objectif se réfère au **Portfolio d'évaluation**. Ce type de Portfolio consiste à **documenter, présenter et évaluer les compétences, les connaissances, les réalisations et les performances** d'un individu dans un domaine spécifique. Ainsi, les apprenant-es intègrent dans leur Portfolio des **travaux démontrant leur maîtrise des compétences attendues**. Ce Portfolio s'inscrit dans le cadre de l'Approche Par Compétences (APC) et d'une visée d'évaluation **continue et d'évaluation sommative** et peut mener à la certification ou à l'obtention d'un diplôme.

Quelques exemples de ce qu'on peut y trouver :

- des réalisations qui illustrent la progression des acquis
- des arguments sur l'atteinte d'acquis d'apprentissage
- des arguments sur l'atteinte d'un niveau de développement d'une compétence
- un bilan des apprentissages à l'issue d'un semestre ou d'une année, etc.

³ MIPNES : Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur
DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages

Dans la littérature, cet objectif se réfère au **Portfolio d'apprentissage**.

Ce type de Portfolio concerne les enseignant-es souhaitant accompagner leurs apprenant-es dans une **démarche réflexive**.

« **Soutenir la réflexivité** » consiste à aider les apprenant-es à **questionner leurs propres actions, réflexions, démarches de résolution, apprentissages et pratiques professionnelles**. Dans ce cadre, le Portfolio peut être un espace d'analyse, dans lequel les apprenant-es sélectionnent des traces de leurs apprentissages et les commentent.

Ce travail de sélection et de réflexion leur demande d'adopter une **démarche réflexive sur ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait concrètement, sur les stratégies mises en place ainsi que sur les changements** qu'ils souhaitent générer.

Quelques exemples de ce qu'on peut y trouver :

- des productions bien et moins bien réussies
- des réflexions en lien avec son processus d'apprentissage
- des éléments d'autoévaluation
- des points forts et ce qu'on peut améliorer
- des objectifs qu'on se fixe pour progresser, etc.

Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences

Dans la littérature, cet objectif se réfère aux **Portfolios de présentation et de développement professionnel**.

Il s'agit d'y rassembler ses plus belles réalisations. Souvent présenté en complément d'un CV lors d'une candidature (stage, emploi, filière sélective), l'objectif est de **mettre en valeur ses savoirs, ses compétences, son parcours ou ses expériences afin de réfléchir au sens de son parcours et ainsi mieux planifier son insertion professionnelle**.

Quelques exemples de ce qu'on peut y trouver :

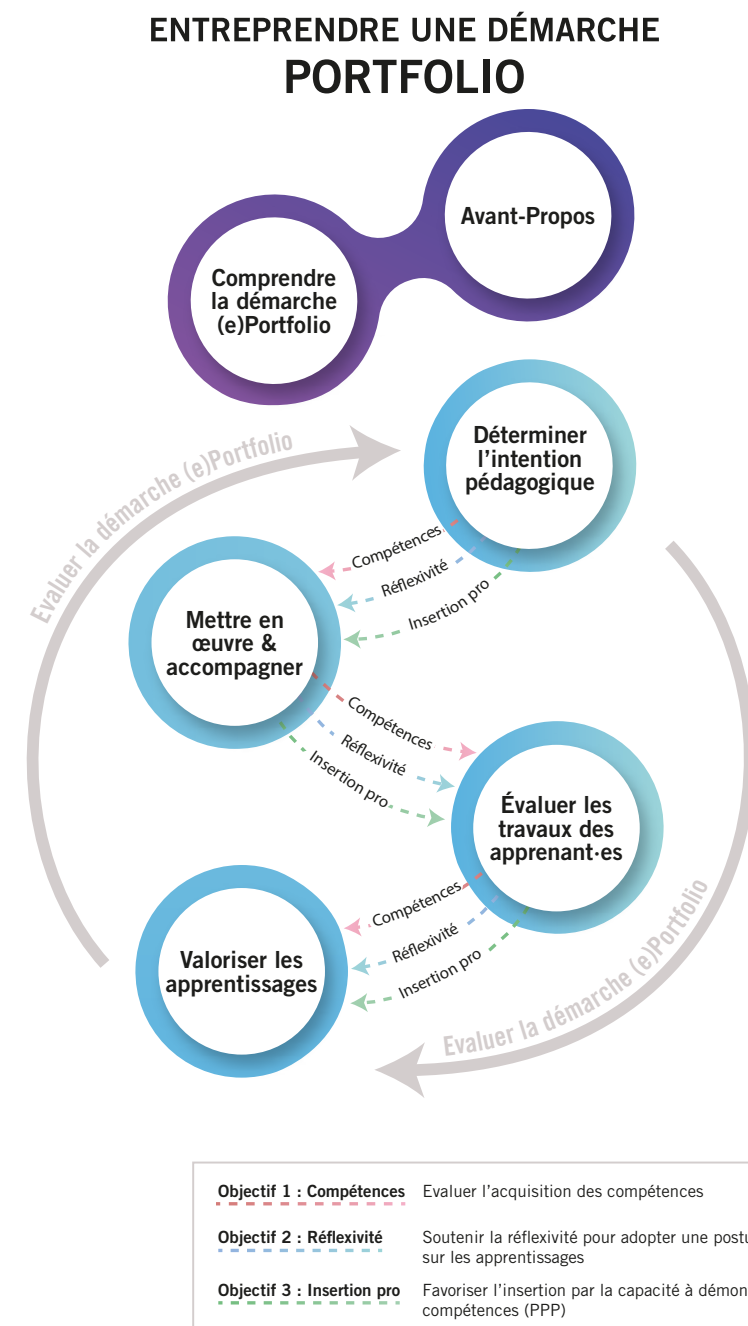
- qui on est, ses passions et ses centres d'intérêt
- ses réalisations et ses projets les plus significatifs
- une collection de ses « chefs d'œuvre »
- un CV
- une synthèse de son parcours de formation (apprentissages réalisés, compétences développées, etc.)
- ses expériences, projets et réalisations (stages, jobs, engagements associatifs, etc.)
- les raisons de ses choix d'orientation
- des pistes de secteurs, de métiers, de missions qui intéressent l'apprenant-e
- des pistes de compétences qu'il souhaiterait développer, etc.

Lorsqu'on demande aux apprenant-es à quoi sert leur portfolio, leurs termes reflètent les définitions de leurs enseignant-es, avec une importance donnée aux traces d'apprentissage et aux compétences, et des contextes d'usages, notamment le stage qui revient souvent car fortement utilisé en INSPE et IUT. On y retrouve le champ lexical de la preuve et de la démonstration, du récit de soi, de la communication (résumer, raconter, exposer, présenter).

Données extraites de la mesure d'impact menée par le Crem. 254 apprenant-es ont répondu, issus de 12 formations et des 4 types de composantes. Juin 2024.



Ce guide vise à apporter un éclairage méthodologique sur la mise en œuvre du (e)Portfolio selon les trois objectifs présentés sur la figure ci-dessous.



Pour chaque chapitre vous y trouverez les parties communes à tous les objectifs pédagogiques et des parties spécifiques. Selon l'objectif pédagogique que vous visez, il n'est pas nécessaire de vous référer aux autres sections du guide qui ne seraient pas en lien avec votre objectif pédagogique.

3.3. De quoi est constitué un (e)Portfolio ?

Dans la littérature, cet objectif se réfère au Portfolio d'apprentissage.

Un (e)Portfolio se compose, *a minima*, des éléments suivants :

- **d'une sélection de « traces »**⁴ choisies par les apprenant-es en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis à travers le (e)Portfolio
- **d'une analyse réflexive de ces traces par les apprenant-es**, traces qui peuvent devenir des « preuves » d'apprentissage ou encore d'acquisition d'une compétence



Il est à noter que « les productions figurant dans le (e)Portfolio peuvent aussi bien être des brouillons que des productions totalement élaborées, s'ils permettent de caractériser un moment clé de l'apprentissage » (Raynal & Rieunier, 1997).

Les traces constituent le point de départ de la pratique réflexive en ancrant la réflexion dans une réalité objective puisqu'elles permettent de remonter à une action, à un événement ou à une situation vécue.

3.4. Pourquoi engager une démarche (e)Portfolio ?

Le Louvain Learning Lab (2018) met en avant les avantages et les inconvénients à avoir en tête avant de se lancer dans la démarche (e)Portfolio :

AVANTAGES	CONTRAINTES
Permet d'évaluer des traces complexes et/ou en situation authentique	Nécessite un temps d'implémentation
Renforce la communication entre l'apprenant-e et son enseignant-e	Nécessite un accompagnement régulier et une expertise spécifique
Implique activement l'apprenant-e dans son processus d'apprentissage et d'évaluation	Se réfléchit en fonction du contexte et de la cohérence du programme
Cible l'apprentissage dans la durée et offre un point de vue sur le processus, pas uniquement sur le produit	Chronophage pour l'apprenant-e et pour l'enseignant-e (temps pour le suivi et pour l'évaluation)
Favorise l'autonomie de l'apprenant-e qui est libre de choisir certaines activités qui le motivent	Peut faire l'objet d'un investissement superficiel et/ou ne pas refléter les compétences réelles
Rend possible une évaluation collégiale, l'interface de plusieurs unités d'enseignement	Nécessite la production de feedbacks de qualité qui permettent la progression de l'apprenant-e

Tableau 1 - Avantages et contraintes de l'évaluation des compétences avec un (e)Portfolio (source : Louvain Learning Lab, 2018)

⁴ Une trace est définie comme « une marque laissée par une action, ce qui reste d'une chose passée. Concrètement, pour l'étudiant, rendre compte de sa compétence dans un portfolio consiste à sélectionner des traces de ses activités, celles qu'il juge pertinentes pour « prouver » son développement » (Poumay et Maillart, 2014).

Afin de favoriser la réussite de votre démarche Portfolio, il est conseillé de prendre en compte les éléments suivants (Driessen, Van Tartwijk, Van der Vleuten & Was, 2007) :

1. des **objectifs clairs et bien communiqués** (expliquer le pourquoi du (e)Portfolio)
2. des **consignes précises** (donner des instructions quant à la procédure, le format, les éléments du contenu)
3. un **accompagnement** (fournir un accompagnement - mentorat par des enseignant-es / superviseur-es - favoriser les interactions entre pairs)
4. une **évaluation cohérente** (préparer une grille critériée pour plusieurs évaluateurs éventuellement)
5. un **format flexible** (éviter un format rigide ou trop prescriptif quant aux contenus demandés)
6. une **bonne intégration dans le curriculum** (réfléchir à la pertinence du (e)Portfolio à l'échelle du programme de formation)

Les questions suivantes vous permettront d'explicitier vos intentions ainsi que votre scénario pédagogique :

- Quel type de (e)Portfolio souhaitez-vous mettre en place ? Pour quels objectifs ?
- Avez-vous connaissance d'un référentiel de compétences de la formation dans laquelle vous allez mettre en œuvre le (e)Portfolio ?
- Qui va suivre les (e)Portfolios des apprenant-es dans la progression de leurs apprentissages ?
- Qui va évaluer ?
- Qui va accompagner les apprenant-es ?
- Dans quelle(s) situation(s) les apprenant-es utiliseront-ils le (e)Portfolio ?
- Avez-vous des temps dédiés à l'accompagnement et à l'usage du (e)Portfolio par les apprenant-es ?
- Quelle évaluation ferez-vous du travail mené par les apprenant-es dans la/les situation(s) ?
- Sur quels critères allez-vous porter votre évaluation ?
- Comment allez-vous mesurer la progression des apprentissages ?

4. Déterminer l'intention pédagogique

4.1. Comment déterminer les attendus pédagogiques ?

L'usage du (e)Portfolio va différer en fonction des attendus pédagogiques, ce pourquoi il est important d'identifier dès le départ les raisons pour lesquelles vous souhaitez l'utiliser auprès de vos apprenant-es.

Comme mentionné dans l'introduction, nous avons identifié trois principaux usages du (e)Portfolio :

1. Évaluer l'acquisition des compétences
2. Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages
3. Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences

Afin de bien identifier vos attendus pédagogiques, nous vous proposons le questionnaire suivant :

- **Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences**

Oui	Non	
		Suis-je intéressé-e par le suivi du développement des compétences des apprenant-es ?
		Est-ce que j'ai besoin d'évaluer l'acquisition des compétences des apprenant-es ?
		Ai-je besoin d'un outil rassemblant les preuves de développement des compétences ?

• Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages

Oui	Non	
		Est-ce que je mets en place des activités favorisant la réflexivité chez les apprenant-es ?
		Suis-je intéressé(e) par le suivi du cheminement réflexif des apprenant-es ?
		Ai-je besoin d'un outil pour soutenir la réflexivité ?
		Est-ce que j'évalue la démarche réflexive ?

• Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences

Oui	Non	
		Est-ce que je mets en place des activités permettant aux apprenant-es de démontrer leurs compétences ?
		Suis-je intéressé-e par le suivi de l'insertion des apprenant-es (Projet Personnel et Professionnel) ?
		Ai-je besoin d'un outil pour ce suivi ?

En fonction du ou des objectif(s) choisi(s), il convient de bien intégrer le (e)Portfolio dans votre scénario pédagogique et ainsi prendre en compte le principe d'alignement pédagogique. Ce principe consiste à mettre en cohérence les :

- objectifs pédagogiques
- activités d'apprentissage
- stratégies d'évaluation

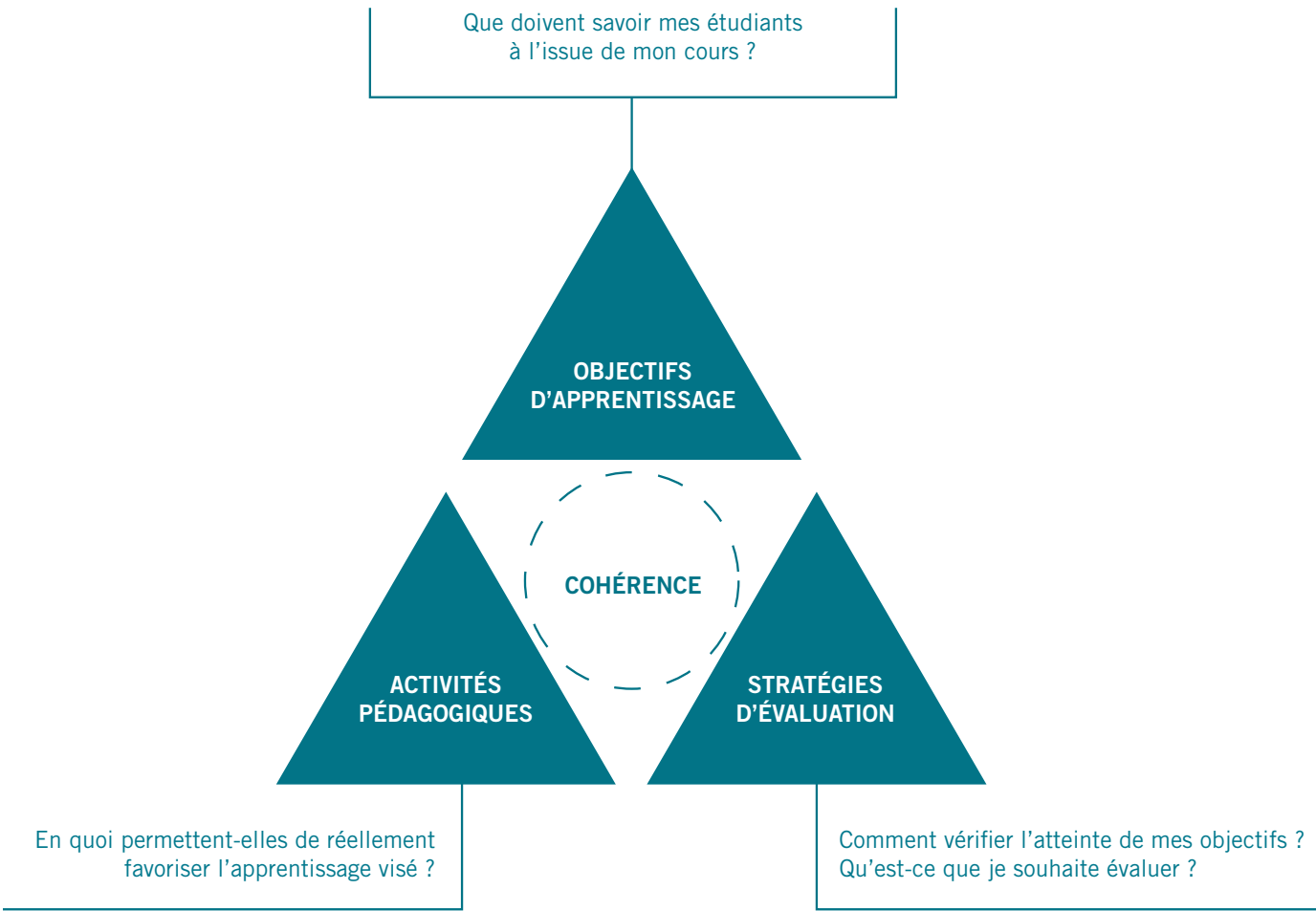


Figure 2 - Illustration de l'alignement pédagogique (source : fiche conseil DACIP)

Ce principe d'alignement pédagogique est à garder à l'esprit tout au long de votre ingénierie pédagogique. Si vous voulez en savoir davantage sur ce principe, vous pouvez vous référer à la fiche suivante : [Fiche conseil - Alignement Pédagogique - DACIP](#)

En fonction de l'objectif pédagogique choisi, la démarche peut se construire en plusieurs phases :

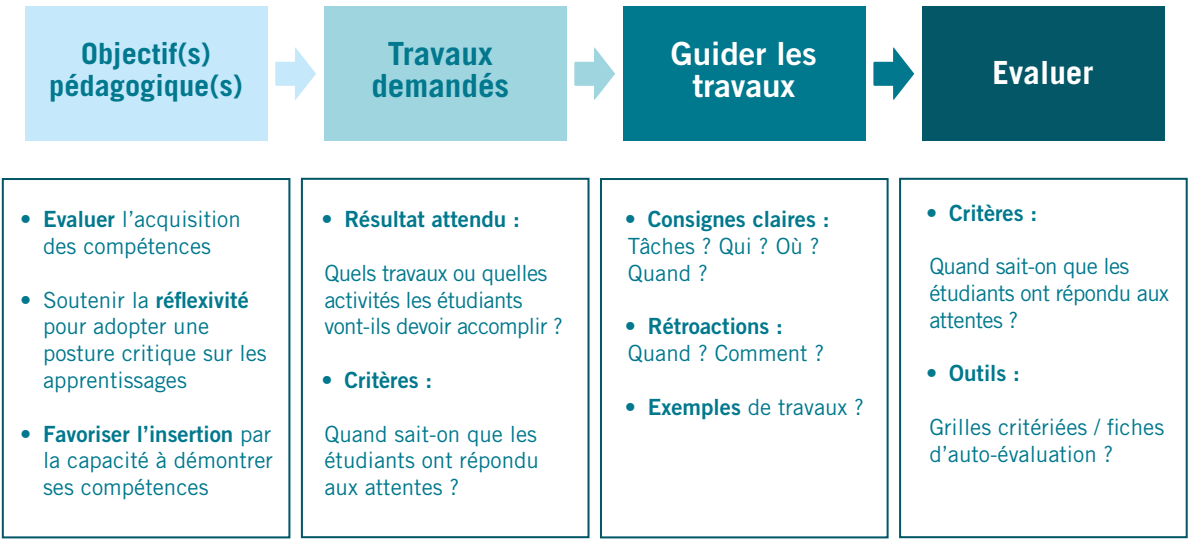


Figure 3 - Illustration de la démarche de questionnement pédagogique en 4 phases (source : kit de conversation ePortfolio, université de Lausanne, 2016)

4.2. Quelles situations d'apprentissage choisir ?

Les situations d'apprentissage se prêtant à une démarche Portfolio sont nombreuses et diverses : stages, projets, Situation d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ), recherche, travaux individuels / travaux de groupes, activités extra-universitaires réalisées dans un cadre sportif, associatif, culturel, etc.

La liste de questions ci-dessous vous permettra de dessiner les contours des situations d'apprentissage pour vos apprenant-es :

Le contexte	Quelles sont les compétences visées dans cette situation ?
	Quelle est la problématique ?
	Quelle est la temporalité ?
	Quel est le lieu de pratique ?
La tâche demandée	La tâche est-elle à réaliser seul-e ou en équipe ?
	Est-ce une tâche simple ou complexe ?
	Est-elle organisée en paliers de progressivité ?
	Est-elle simulée sur papier ou effectuée en réel ?
Les ressources	Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être utiles pour entrer dans la situation ?
	Quels sont les prérequis nécessaires ?
	Une recherche de ressources est-elle nécessaire par les apprenant-es ?
Les activités	Comment les activités permettent-elles de développer les compétences visées ?
	Quelles modalités pédagogiques choisir (approche par projet, par problème, étude de cas, jeux de rôle, etc.) ?
	Quelles modalités pédagogiques choisir (approche par projet, par problème, étude de cas, jeux de rôle, etc.) ?
	Seront-elles à déposer avec un canevas identique ou variées dans leur format ?
	Comment vérifier la maîtrise des compétences ?
L'évaluation	Quels sont les indicateurs à mettre en place pour vérifier leur maîtrise ?
	Quels outils d'évaluation sont à construire/adapter ?

4.3. Quelles sont les traces et les preuves attendues ?

Pour rappel : une trace est définie comme « une marque laissée par une action, ce qui reste d'une chose passée. Concrètement, pour l'étudiant, rendre compte de sa compétence dans un portfolio consiste à sélectionner des traces de ses activités, celles qu'il juge pertinentes pour "prouver" son développement » (Poumay et Maillart, 2014).

Quelques exemples de formats de traces :

- photos
- copies d'écran
- schémas
- cartes conceptuelles
- journal de bord
- commentaire d'un tuteur ou tutrice
- comptes-rendus d'entretiens
- films et autres extraits de réalité
- résumé de lectures
- supports de formations annotés
- productions moins bien réussies, etc.

Toutefois, une trace, seule, dans un (e)Portfolio peut difficilement montrer que les apprenant-es ont progressé dans leurs apprentissages. Il ne s'agit pas d'amasser des traces sans discernement. Ces traces doivent être commentées par les apprenant-es afin d'attester qu'ils ou elles ont « fait preuve » du développement d'une compétence dans toute sa complexité (Poumay, 2017).

Les commentaires prouvant le développement de la compétence peuvent par exemple porter :

- sur le contexte
- la problématique
- les enjeux
- l'action menée
- les freins
- les moyens mis en œuvre
- les résultats de l'action
- ou encore la régulation envisagée (étape réflexive)

Quelques exemples de rendus de preuves :

- bilan réflexif écrit
- analyse critique sur base d'une grille d'évaluation
- réalisation d'une capsule vidéo commentée, etc.

Afin de guider les apprenant-es dans la rédaction de commentaire, Poumay (2014) conseille de s'interroger en amont sur le « niveau de preuve attendu », puis de le présenter en introduction de la démarche Portfolio aux apprenant-es. Cela permet de déterminer pour chaque preuve jusqu'où les apprenant-es doivent aller pour répondre à vos attentes.

Poumay (2014, *ibid.*) prend en exemple l'apprenant-e en orthophonie / logopédie à l'Université de Liège. Pour consolider la compétence « Développer l'expertise requise pour une pratique logopédique de qualité », l'apprenant-e participe à une formation professionnelle organisée en dehors de l'université. Quelles traces peut-il sélectionner suite à cette formation ? Quels commentaires peut-il écrire pour que ses enseignant-es la considèrent comme une preuve pertinente ?

Le tableau ci-dessous présente quatre niveaux de preuves, du plus faible au plus pertinent, chacun lié à un type de trace et de commentaire.

NIVEAU 1	Trace et commentaire : Document objectif brut témoignant d'un fait, d'une réalisation personnelle
	Exemple : Attestation de présence à la formation
NIVEAU 2	Trace et commentaire : Document objectif accompagné d'un commentaire personnel
	Exemple : Résumé de la formation suivie
NIVEAU 3	Trace et commentaire : Document objectif accompagné d'un commentaire personnel et critique (présence de liens explicites entre des dimensions cliniques et théoriques)
	Exemple : Critique de la formation suivie
NIVEAU 4	Trace et commentaire : Document objectif accompagné d'un commentaire personnel critique et de perspectives de régulation (idéalement mesurable)
	Exemple : Explication des conséquences suite à la participation à une formation

Tableau 2 - Quatre niveaux de preuves liés aux traces et commentaires (source : Poumay, 2014)

4.4. Quelle planification pour intégrer l'ePortfolio dans une formation ?

Pour organiser les éléments nécessaires à la planification de ses enseignements, nous vous proposons d'utiliser l'ABC Learning Design (Young & Perovic, 2013), issu du modèle conversationnel de Laurillard (2012).

En 1h, cette méthode permet de :

- définir les objectifs d'apprentissage et déterminer les modules qui séquent la répartition des séances tout au long du semestre (semaines, thématiques, étapes d'un projet, ...)
- répartir les séquences d'apprentissage à partir de cartes représentant différents modes d'apprentissage : Acquisition ; Discussion ; Enquête ; Collaboration ; Entraînement ; Production
- sélectionner des activités dites « classiques » ou numériques
- identifier les jalons d'évaluation (rétroactions formatives ou évaluations sommatives finales)

Le matériel pédagogique pour réaliser cette activité en autonomie, seul ou en équipe (SDUN, 2022) se compose de :

- les cartes des 6 modes d'apprentissage
- la feuille de scénarisation (à imprimer en recto en format A3).
- le graphe des activités (à imprimer en A4)
- les étapes détaillées de l'atelier

L'ABC Learning Design a également été adapté aux outils numériques disponibles à l'Université de Lorraine.

Vous trouverez en Annexe 4 la visualisation d'une feuille de scénarisation complétée par une équipe pédagogique.

Si vous souhaitez en savoir plus sur l’ABC Learning Design ou organiser un atelier qui s’appuie sur cette méthode, vous pouvez nous contacter à l’adresse : dn-un-contact@univ-lorraine.fr

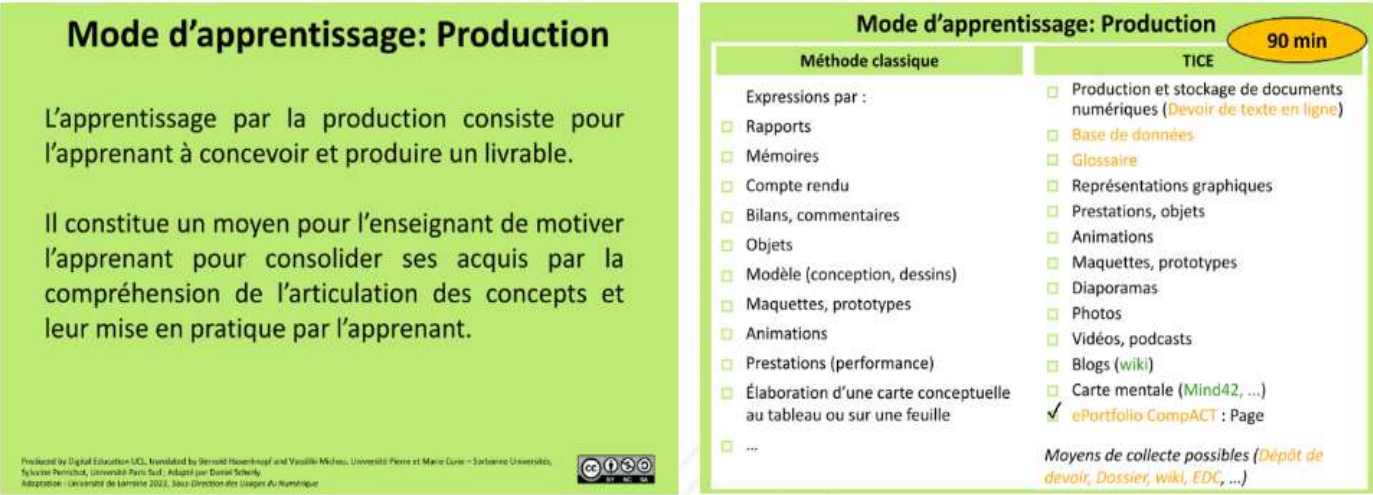


Figure 4 - Exemple recto-verso d'une carte ABC Learning Design adaptée pour le mode Production (Source : SDUN, 2022a)

4.5. Objectif 1 : Évaluer l’acquisition des compétences

Qu’est-ce qu’une compétence ?

La compétence est définie, selon Tardif (2006), comme « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

« Savoir-agir complexe »	La compétence se met en œuvre, s’observe et s’évalue dans l’action, et s’inscrit dans une finalité. Elle se distingue du savoir-faire procédural, répétitif et correspond au traitement d’une situation complexe nouvelle qui nécessite un mécanisme d’adaptation.
« Mobilisation et combinaison efficaces »	Pour Tardif, le savoir agir exige non seulement de savoir recourir aux bonnes ressources mais également de savoir les « <i>placer en synergie et en interdépendance</i> » en vue d’être efficace. De plus, le « <i>degré d’efficacité et de réflexivité dans la mobilisation et la combinaison des ressources</i> » lors de certaines situations professionnelles permet de déterminer qu’une personne a atteint le niveau compétent dans son développement professionnel (Tardif, 2017).
« Variété de ressources »	Les ressources internes comprennent et « <i>dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l’ordre des postures, des attitudes, des habitus, des schèmes d’action</i> » (Tardif, 2017, <i>ibid.</i>).
	Les ressources externes sont relatives à tout ce qui dans l’environnement peut aider à l’action : réseaux relationnels, équipements, documentation, publications et collègues que l’on pourrait consulter et faire intervenir pour résoudre un problème ou conduire un projet, par exemple.
« Famille de situations »	La compétence est nécessairement contextualisée, c’est en situation qu’elle se construit et s’exprime. C’est la situation qui oriente la mobilisation des ressources.

Tableau 3 - Explicitation de la définition de la compétence selon Tardif (2017)

La compétence s’inscrit dans une démarche, l’approche par compétences, qui est une manière de construire une formation comme un parcours au sein duquel les différents enseignements et situations d’apprentissage concourent de façon cohérente au développement de compétences visées. Dans le cadre de l’APC, le **référentiel de compétences** constitue la colonne vertébrale de la formation et explicite ainsi les compétences visées par celle-ci. Il aide à prendre les décisions tant de structuration du programme que de mise en œuvre de celui-ci pour l’enseignant·e.

Dans ce cadre, l’idée est donc d’évaluer des compétences. Ainsi, l’évaluation des compétences s’intéresse à ce que les apprenant·es savent faire et comment ils le font. Elle s’attache autant au processus ou démarches adoptées par les apprenant·es qu’aux résultats auxquels ils parviennent.



Figure 5 - Schéma de l'objet de l'évaluation des compétences réalisé par la DACIP (source : Tardif, 2006)

Quelle(s) compétence(s) évaluer ?

Afin de faciliter l’identification des compétences à évaluer, le **référentiel de compétences** joue un rôle central. En effet, il oriente le programme de formation, guide sa mise en œuvre et constitue également un outil de communication auprès des enseignant·es et des apprenant·es.

Selon Poumay (2014) le référentiel de compétences « *est un contrat pédagogique, un document à destination des apprenants leur permettant la prise de conscience des compétences qu’ils construisent tout au long de leur parcours d’études et dont ils disposent à la fin de leurs études pour communiquer avec le monde professionnel et intégrer le marché du travail* ».

Le (e)Portfolio d’évaluation des compétences permet d’évaluer l’atteinte d’un niveau donné de développement de chaque compétence au terme d’une période d’apprentissage. Il a ainsi un caractère sommatif.

En tant qu’enseignant·e, il convient pour vous d’identifier dès le départ quelles sont les compétences visées par votre enseignement : qu’est-ce que vous cherchez à évaluer dans cet enseignement ?

Cette démarche s'appuie sur la **méthodologie du bilan personnel** de l'apprenant-e. C'est une préparation indispensable pour lui permettre d'identifier et de valoriser ses compétences. Elle est essentielle à la construction d'un ou plusieurs projets professionnels ciblés.

Elle peut se concevoir comme une boîte à outils permettant de favoriser l'insertion professionnelle grâce à la détermination d'objectifs à court et moyen terme. Le projet de l'apprenant-e peut être **évolutif** dans le temps et a besoin d'être **accompagné**.

Le PPP est donc une construction progressive dont le Portfolio peut être un outil aidant à cette construction.

L'apprenant-e pourra ainsi collecter et rassembler tout au long du cursus des informations, des réflexions, des réalisations. Celles-ci seront facilement mobilisables et exploitables ensuite lors d'une candidature (stage, alternance, emploi).

Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être développés dans l'enseignement PPP ?

L'enseignement de PPP doit amener l'apprenant-e à réfléchir et à réaliser son **bilan personnel**, il s'agit pour lui de réaliser **une auto-évaluation**, un inventaire de :

- **ses savoirs** : connaissances de sa formation (objectifs, programmes, compétences attendues, parcours) et ses débouchés (métiers et le tissu économique local, national et international)
- **ses savoir-faire** : compétences associées à sa formation et à ses expériences. Il s'agit de réalisations concrètes
- **ses savoir-être** ou plus largement des soft skills (compétences douces ou comportementales)

Quelques définitions des SOFT SKILLS

- « Les soft skills se définissent comme les capacités à se comporter et à être compte-tenu de la situation. Ces compétences comportementales constituent donc la partie visible de chaque personnalité et sont mobilisées différemment selon l'environnement de travail et la situation. En partie innées, elles peuvent aussi avoir été développées ou acquises dans la sphère extra-scolaire, lors de pratiques artistiques ou sportives par exemple. » (Vène, 2021)
- « Les savoir-être professionnels sont l'ensemble des manières d'agir et d'interagir dans un contexte professionnel. Ils ne sont pas subjectifs et ils peuvent être illustrés ou démontrés par un exemple concret dans un contexte professionnel. » (APEC, 2020)

Il est d'autant plus important d'identifier et de valoriser les soft skills que les hard skills (compétences techniques) qui sont beaucoup plus rapidement obsolètes : 5 ans en moyenne et 18 mois pour certaines compétences numériques par exemple (Cadremploi, 2021).

Il existe de nombreux tests de personnalité permettant aux apprenant-es d'identifier leurs soft skills qui font leurs forces.

Les soft skills transcrivent en actions la capacité de chacun à réfléchir et interagir en fonction du contexte.

Par exemple :

- [Hester](#) est un questionnaire développé par des professionnels de l'orientation et des chercheurs de l'Université Paris Descartes
- le [baromètre des soft skills \(2021\)](#), les plus attendus chez les managers



Figure 7 - Illustration « la roue des soft skills » (source : TODO SKILLS)

Comment identifier des compétences acquises ?

La valorisation des compétences est une étape essentielle, pour l'apprenant-e, dans sa recherche de stage, d'emploi, d'alternance ou dans le cadre d'une filière sélective.

C'est en examinant leur parcours universitaire, leurs expériences (professionnelles et personnelles) et leurs réalisations que les apprenant-es peuvent identifier les compétences qu'ils possèdent déjà et celles qu'ils doivent encore développer pour atteindre leurs objectifs professionnels.

L'analyse du contenu de la formation (**référentiels** de formation) permet aux apprenant-es de découvrir les compétences développées durant la formation. L'analyse de ses expériences (professionnelles et personnelles) doit aussi être réalisée.

La contextualisation des compétences est indispensable, c'est-à-dire fournir des exemples de situations concrètes en lien avec les référentiels de compétences et en les rattachant à l'atteinte d'objectifs professionnels.

La notion de transférabilité des compétences est importante. Par exemple : l'apprenant-e a développé une compétence de travail en équipe et a démontré une capacité à l'adaptation aux autres, à communiquer et à partager l'information.

Pour prendre conscience de ses compétences ou les faire attester, il est conseillé de faire appel à **des validations externes** (enseignant-es, collègues, famille, amis, mentor.e). Cela peut prendre des formes diverses : lettre de recommandation, recommandation sur les réseaux sociaux professionnels, etc.

L'apprenant-e doit être en capacité :

- d'identifier, en amont, **les compétences requises du poste** afin de construire un argumentaire en lien avec les attendus
- **de contextualiser** par des exemples précis des situations vécues
- de s'interroger sur son **degré de maîtrise** grâce à une auto-évaluation, par la présentation de résultats, d'atteintes d'objectifs ou retours de personnes extérieures (enseignant-es, professionnel-les) grâce à des grilles d'évaluation. Par exemple : l'apprenant-e en stage a mené une étude pour une entreprise qui sera ensuite reprise dans le cadre de la conception d'un projet

Pour justifier de ses compétences, l'apprenant-e doit pouvoir présenter des réalisations concrètes (chefs d'œuvre, rapports, études, certifications, books, lettres de recommandation et (e)Portfolio et/ou faire la démonstration de ses compétences).

L'ePortfolio permet la conservation des traces et preuves en un lieu unique et permet également de démontrer une évolution de ses compétences dans le temps, notamment s'il est alimenté depuis le début du cursus.

Vous pouvez conseiller aux apprenant-es de réaliser à la fois une auto-évaluation et une hétéro-évaluation :

- [le questionnaire 360°](#)
- les traits de personnalité (retour d'image sociale) (SOIP, 2022) (cf. [Annexe 5](#))
- [page Mahara « Compétences »](#)

Pour quel marché de l'emploi ?

Le marché de l'emploi évolue très rapidement dans plusieurs secteurs en raison des avancées technologiques, des changements économiques et des nouvelles tendances sociétales.

Voici quelques secteurs non exhaustifs où cette évolution est particulièrement marquée (APEC, 2024) :

- Technologies de l'information et de la communication
- Énergies renouvelables
- Santé et biotechnologie
- Commerce électronique et logistique
- Intelligence artificielle et apprentissage automatique

De nombreuses ressources sont disponibles et sont très utiles pour connaître le marché de l'emploi actuel et repérer les compétences attendues pour un poste ciblé. L'apprenant-e peut assurer une « veille » à l'aide des ressources suivantes :

- connaissances des différents jobboard : [APEC](#), [HelloWork](#), [WelcometotheJungle](#), [Jobteaser Career Center de l'UL](#), [Mosaïk RH](#), etc.
- les Réseaux sociaux professionnels ([LinkedIn](#))
- les annuaires d'entreprises : [Orbis](#), [Cap Financials](#), disponibles sur l'ENT dans « Ressources en ligne » et [Kompas](#)
- les fiches métiers (SCOPE), [Métierscope](#)
- [annuaire des métiers de l'APEC](#)
- les [études APEC](#) sur les perspectives du marché de l'emploi
- [référentiel AFPA](#)

Voir l'infographie sur le Top 10 des Job boards (cf. [Annexe 6](#))

En complément, voir également les personas qui illustrent des cas d'usages apprenant-es :

- [Rosi](#), restituer une SAÉ en gestion et administration des entreprises
- [Maxence](#), le portfolio d'apprentissage dans le parcours ingénieur
- [Inès](#), le portfolio comme carnet de recherche en culture de l'image
- [Anaïs](#), le portfolio comme support de revue de littérature

5. Mettre en œuvre et accompagner

5.1. Comment accompagner pédagogiquement la mise en œuvre de la démarche Portfolio ?

La mise en œuvre de cette démarche prend du temps et s'opère tout au long de la formation. Elle est grandement facilitée si elle est accompagnée.

En dehors de l'aspect technique (prise en main de l'outil), afin de donner du sens à la démarche et de rendre vos apprenant-es autonomes, nous vous proposons les pistes suivantes en termes d'accompagnement. Précisons également que l'étude d'impact menée par le Crem a permis d'identifier une série de recommandations d'usages complémentaires issus des témoignages des enseignant-es membres de PLEIADES, et disponible en [Annexe 1](#).

Expliciter les attendus

Pour guider les apprenant-es dans la démarche Portfolio, Roussel (2019), Houart (2020) ainsi que Raucourt, Verzat et Villeneuve (2010) vous conseillent de leur expliciter vos attendus :

- **échanger sur la nature** des tâches et sur les productions attendues
- **présenter le calendrier** de la démarche Portfolio
- **analyser des exemples** de travaux pour en dégager les qualités et les erreurs à éviter
- **fournir aux apprenant-es les outils de l'évaluation** et les expliciter (critères, indicateurs, échelles d'appréciation) pour soutenir la réflexion (dans la mesure où le (e)Portfolio est évalué)
- **proposer des temps de rétroactions** enseignant-es/apprenant-es et/ou entre pairs apprenant-es pour réguler les apprentissages et faire émerger des perspectives d'amélioration

Donner des consignes claires

Une fois les attendus de la démarche Portfolio explicités, une attention particulière est à porter à la transmission des consignes. Elles doivent permettre aux apprenant-es de comprendre facilement les activités à accomplir et ainsi de se mettre en action, en mettant l'accent sur ce qui est essentiel. Cette étape est donc importante dans la démarche afin de guider les apprenant-es au mieux.

Pour rédiger des consignes claires, il est nécessaire d'interroger vos attentes pédagogiques :

- Quel est l'objectif de la tâche visée ?
- Quelles sont les connaissances antérieures des apprenant-es par rapport à la tâche qui leur est demandée ?
- Est-ce nécessaire de décomposer la consigne ?

En fonction de vos attendus, vos consignes peuvent être rédigées différemment. Pour ce faire, nous vous invitons à vous référer à la [fiche conseil suivante rédigée par la DACIP](#).

Formuler des rétroactions

Dans un (e)Portfolio, ce sont les apprenant-es qui écrivent et commentent leur parcours. Berthiaume et Daele (2010) expliquent que cet exercice est nouveau et complexe, tant pour les apprenant-es que pour vous. Il nécessite une approche pédagogique selon laquelle **les apprenant-es prennent le rôle d'acteur/actrice et d'auteur/autrice et l'enseignant-e prend le rôle d'accompagnateur/accompagnatrice**.

Cet accompagnement peut se faire à l'aide de rétroactions régulières du (e)Portfolio, aidant les apprenant-es à être progressivement autonomes. Ces rétroactions permettent aux apprenant-es de se situer dans leurs apprentissages et d'échanger sur leurs progrès, et ce, tout au long de la formation.

La littérature fournit plusieurs conseils à propos des rétroactions (Bosc-Miné, 2014 ; Dumont, 2020 ; Girardet, 2021) :

- **réserver un temps dédié à la production de rétroactions** : délivrer une rétroaction peut prendre du temps, il est donc nécessaire de le planifier dans le calendrier de la séquence.
- **générer du dialogue** : une rétroaction ne se réduit pas à un enseignant-e qui donne une information aux apprenant-es. Pour que la rétroaction se révèle efficace, l'enseignant-e doit s'assurer que les apprenant-es en prennent compte notamment en vérifiant qu'ils et elles aient bien compris ce qu'il voulait dire.
- **créer un environnement d'apprentissage dans lequel les apprenant-es développent l'autorégulation et les compétences de détection d'erreurs** : l'enseignant-e peut encourager les apprenant-es à identifier eux-mêmes ce qui est le plus important à prendre en compte dans une rétroaction.
- **présenter aux apprenant-es les critères de réussite et les attendus de la tâche** : cela permet notamment de familiariser les apprenant-es avec les objectifs d'apprentissage afin qu'ils et elles puissent juger leur propre travail, repérer les erreurs etc.
- **former les apprenant-es sur la façon de produire une rétroaction formative et efficace** : « *La pratique du bilan pédagogique demande de nombreuses compétences, de la part de la personne qui le produit comme de la personne qui le reçoit* » (Girardet, 2021).

La rétroaction peut intervenir sur **différents niveaux d'actions** (Bosc-Miné, 2014, *ibid.*), cependant elle est efficace lorsqu'elle a une haute valeur informative, c'est-à-dire qu'elle porte sur la performance des apprenant-es dans une tâche (« On en est où ? » / « Où est le problème ? ») et sur la manière de l'améliorer (« Comment faire mieux ? »).

Accompagner le choix des traces et des preuves

Le rôle de l'accompagnateur dans la démarche Portfolio se poursuit par une aide apportée aux apprenant-es pour développer progressivement leurs habilités réflexives en les guidant dans leur réflexion. Ceci passe notamment par l'accompagnement dans la sélection et le commentaire des traces sélectionnées par leur soin.

Pour aider vos apprenant-es à sélectionner une trace, vous pouvez leur proposer de s'appuyer sur **ce cheminement** émanant des travaux de Coen, Lygoura et Siber (2017) et Poumay (2017) :

- **déterminer l'objet sur lequel les apprenant-es travaillent** et orientent leur collecte de traces
- **demander aux apprenant-es de collecter des traces brutes de leurs activités**, recueillies en « vrac » et en nombre, sans traitement particulier

Pour aider vos apprenant-es à transformer leurs traces en preuves, ils doivent commenter leurs traces. Pour les y aider, vous pouvez les inviter à passer par les étapes suivantes :

- **leur proposer un questionnaire permettant de traiter les traces collectées** :
 - Que dit la trace ?
 - En quoi cette trace est-elle pertinente pour répondre à l'objectif de la démarche (e)Portfolio ?
 - Quels commentaires pourraient transformer cette trace en preuve d'apprentissage ?
 - Les commentaires portent par exemple sur le contexte, la problématique, les enjeux, l'action menée, les moyens mis en œuvre, les résultats de l'action et la régulation envisagée.
- **les inviter à porter un regard sur leur propre développement, la posture réflexive s'exprime ici par une prise de distance par rapport à l'action (et par rapport aux traces), ainsi que par la création d'inférences à partir de familles d'expériences** :
 - Que manque-t-il à leur savoir-agir ?
 - Que doivent-ils apprendre ou approfondir pour poursuivre leur trajectoire ?
 - Comment vont-ils s'y prendre pour progresser ?

S'appuyer sur les **retours des autres apprenant-es**, sous forme de séminaires par exemple, permet également d'avancer dans cette démarche. L'organisation de temps dédiés aux échanges sur les traces, par exemple, a pour objectif d'apprendre aux apprenant-es à observer et à analyser leur pratique :

« *L'important est ici de voir comment l'étudiant lui-même décrit son activité sur la base du faisceau de traces qu'il a sélectionnées, puis l'analyse, et situe son développement de compétence au regard du référentiel de son programme [...] Les premiers séminaires consistent plutôt à tenter d'anticiper par quel type de traces on pourrait démontrer le développement de chacune des compétences du programme, les suivants permettant aux étudiants de déterminer finement dans quelle mesure leurs faisceaux de traces commentées se rapprochent du niveau visé, à quoi sont dûs les écarts constatés et comment chacun peut cheminer pour atteindre ce niveau* » (Poumay, 2017).

Dans le cadre de ces échanges, votre rôle est primordial afin de faciliter les partages entre apprenant-es et d'inciter à la réflexion en profondeur des traces.

Ces temps d'échanges peuvent amener vos apprenant-es à :

- se questionner sur les exigences de la tâche
- anticiper les ressources à mettre en œuvre dans les tâches demandées
- déterminer les nouvelles ressources à acquérir
- se fixer des buts d'apprentissage et des objectifs personnels
- planifier leur travail de façon à atteindre ses objectifs
- mettre en œuvre des stratégies
- ajuster leur action

5.2. Comment scénariser les activités d'apprentissage dans Moodle ?

Pourquoi parler de Moodle ?

Peut-être utilisez-vous déjà la plateforme Moodle, que ce soit pour **centraliser les ressources** d'un enseignement, **proposer des activités et des évaluations** à vos apprenant-es ? Dans ce cas, vous pouvez déjà vous appuyer sur vos usages habituels dans Moodle et leur proposer de se lancer dans la construction d'un ePortfolio en parallèle (Université de Caen, 2019 ; Hoeppner, 2024).

De nombreuses expérimentations conduites avec un ePortfolio soulignent que le suivi et l'évaluation des apprentissages risquent d'être rapidement chronophages, particulièrement si vous voulez assurer ce suivi directement dans Mahara ou via des partages par courriels.

L'arrimage naturel entre Mahara & Moodle

Pour accompagner l'utilisation d'un ePortfolio et faciliter le suivi des travaux des apprenant-es, vous pouvez vous appuyer sur ces deux plateformes :

- **l'espace de cours Moodle qui peut rester l'espace de vos enseignements** (consignes, ressources, activités, évaluations, ...)
- **l'ePortfolio Mahara qui correspond à un nouvel espace personnel d'apprentissage**. Il peut correspondre à la version numérique d'un livrable habituel (rapport, mémoire, ...). Il peut aussi permettre aux apprenant-es de collecter, raconter et valoriser leurs expériences d'apprentissages

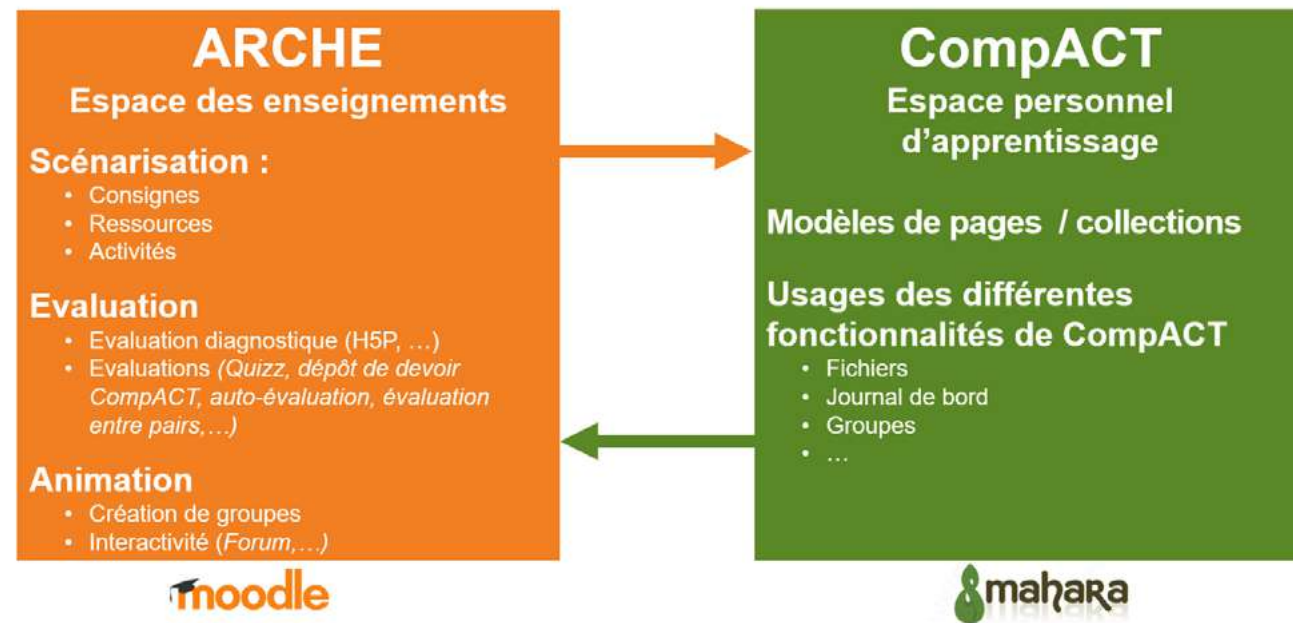


Figure 8 - Complémentarité entre les espaces Moodle et Mahara (Source : SDUN, 2022b)

Concrètement, voici comment vous pouvez planifier la répartition des activités :

- **fournir un accès à Mahara** à partir d'un espace Moodle pour fluidifier le parcours d'apprentissage des apprenant-es
- **suivre et évaluer les ePortfolios** des apprenant-es à partir d'un dépôt de devoir dans Moodle par exemple. Pour en savoir plus, se référer à la partie « [Créer un dépôt de devoir pour suivre ou évaluer un ePortfolio dans Moodle](#) »
- pour un usage plus avancé, vous pouvez également **créer un ou plusieurs espaces de groupes collaboratifs** dans Mahara (Hand, Bell & Kent, 2010)

5.3. Comment créer des groupes collaboratifs dans Mahara à partir de groupes dans Moodle ?

Si vous souhaitez que des apprenant-es **travaillent de façon collaborative et créent des productions communes dans Mahara**, vous pouvez générer des groupes Mahara permettant de :

- créer et modifier des pages de manière collaborative
- partager leurs propres pages aux membres du groupe
- gérer des projets et en organiser les tâches
- partager des fichiers
- converser dans des forums
- créer et partager un journal et des articles

A l'Université de Lorraine, nous avons développé un ensemble de plugins iENA ([Environnement Numérique d'Apprentissage Intégré](#), MESR, 2019) : **si les apprenant-es sont déjà répartis dans des groupes au sein de votre cours Moodle, l'un de ces plugins vous permet de générer les mêmes groupes dans Mahara de façon automatique.**

Si vous souhaitez par la suite accéder à leurs productions, vous pouvez soit vous inscrire directement dans les groupes, soit proposer un dépôt de devoir où les apprenant-es enregistreront l'adresse URL secrète de leur page/collection dans un bloc texte.

Pour en savoir + : voici le lien vers la fiche « [Créer des groupes et des ePortfolios collaboratifs dans CompACT](#) » (SDUN, 2024).

5.4. Comment construire un tableau de suivi des activités pédagogiques sur Moodle ?

Introduction au format de cours avec suivi avancé des activités dans Moodle

Dès lors que vous aurez défini les jalons de suivi tout au long de votre formation (se référer à la section « [Quelle planification pour intégrer le ePortfolio CompACT dans une formation ?](#) »), vous pourrez construire un tableau de suivi avancé des activités, disponible pour les enseignant-es de l'Université de Lorraine (MESR, 2019 ; SDUN, 2023a).

Selon les activités définies (devoir, quizz, ...), ce tableau vous permettra :

- de **suivre avec précision la progression des apprenant-es** dans le cours grâce à un tableau de bord doté de filtres
- d'envoyer aux apprenant-es des messages collectifs ou individuels
- d'ajouter des **modalités « présence/distance »** ainsi que **des dates** à vos sections
- et d'envoyer des messages automatiques pour rappeler les prochaines échéances et les modalités associées

Suivi des étudiants

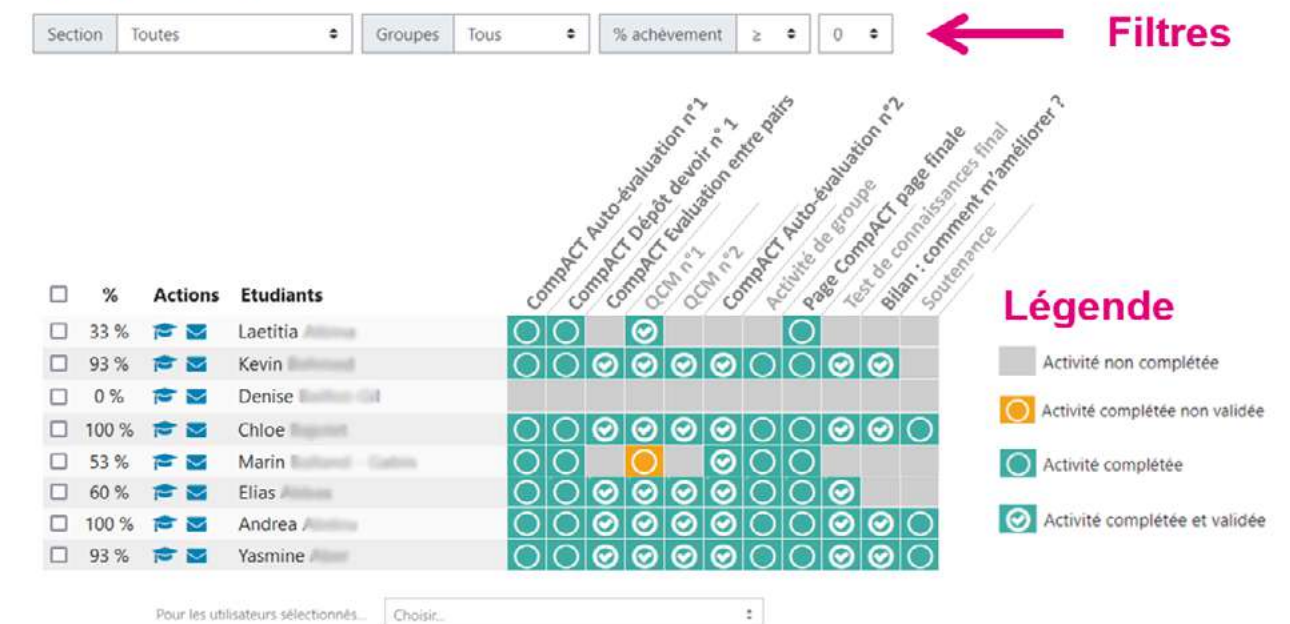


Figure 9 - Visuel d'un tableau de suivi des activités sur Moodle

Exemple d'un visuel pouvant être vu par un enseignant-e :

- **colonne 1** : la première activité est achevée si l'apprenant-e clique sur un bouton (achèvement manuel)
- **colonne 2** : le devoir n°1 est achevé de façon automatique dès l'instant que l'apprenant-e a déposé son ePortfolio (l'enseignant-e sait qu'il pourra suivre les productions quand il ou elle le souhaite)
- **colonne 4** : le « QCM n°1 » correspond à un achèvement conditionnel qui permet de différencier un apprenant-e qui a validé l'activité (en ayant plus de 10/20 au QCM) d'un apprenant-e qui ne l'a pas validée
- enfin, les cases grisées correspondent à des activités non complétées

Les apprenant-es de l'Université de Lorraine disposent également de leur propre tableau de bord leur permettant de suivre la progression de leurs activités et de **développer progressivement leur autonomie**, en visualisant l'avancée de leurs apprentissages au fil des sections du cours Moodle.



Figure 10 - Capture d'écran du tableau de suivi de la progression des activités vu de l'apprenant-e sur Moodle

Pour assurer l'autonomie des apprenant-es dans la lecture de leur tableau de suivi, il peut être intéressant de dédier un temps de présentation du tableau en leur expliquant clairement les conditions d'achèvement choisies par l'enseignant-e.

En ce qui concerne le tableau de suivi avancé de l'enseignant-e, ce temps de présentation peut être également l'occasion de les responsabiliser sur les conséquences de certaines conditions d'achèvement (en particulier pour les achèvements automatiques et manuels).

Le tableau de suivi peut vous servir d'outil diagnostique pour améliorer son enseignement de façon progressive : par exemple, à la vue d'une tâche trop souvent échouée ou trop longue à compléter par les apprenant-es, le tableau peut aider à cibler les activités à modifier en priorité pour le semestre suivant.

Qu'il s'agisse d'un espace de cours Moodle existant ou de construire un nouveau cours, vous retrouverez [dans cette fiche pratique](#) tous les détails du format de cours avec le suivi avancé des activités ainsi que la procédure pour le mettre en place.

Introduction aux paramètres d'achèvement des activités sur Moodle

Pour construire votre tableau de suivi des activités, il faut définir les « activités jalons » que vous souhaitez y voir figurer, ainsi que de définir, pour chaque activité ciblée, sa ou ses conditions d'achèvement. Une case apparaît dès lors à côté de chaque activité, qui se coche lorsque l'apprenant-e a terminé l'activité selon les critères d'achèvement que vous aurez définis.

Couplé au format de cours avec un suivi avancé des activités, cet outil **permet de suivre la progression de chaque apprenant-e dans votre cours**.

Les paramètres d'achèvement varient selon l'activité ou la ressource. Voici quelques exemples :

- une ressource de type **Page** qui **nécessite simplement d'avoir été affichée** pour être considérée comme achevée. Il s'agit ici d'une condition d'achèvement automatique (par exemple le cas d'un enseignant-e qui s'assurerait que les apprenant-es avaient bien pris connaissance des consignes avant leur départ en stage)
- un **Forum** qui **nécessite d'avoir créé une discussion et posté 3 réponses** : *dès que les conditions sont remplies, l'achèvement est également automatique*

- un **Test** qui **nécessite d'obtenir une note** : *vous pouvez ici choisir que l'achèvement soit en quelque sorte automatique en ciblant la note de passage à 0, ou définir un achèvement conditionnel en augmentant le seuil d'achèvement à 10/20 par exemple*
- vous pouvez également demander aux apprenant-es de **cliquer eux-mêmes sur un bouton pour déclarer l'activité comme étant achevée** : on parle alors d'un *achèvement manuel*

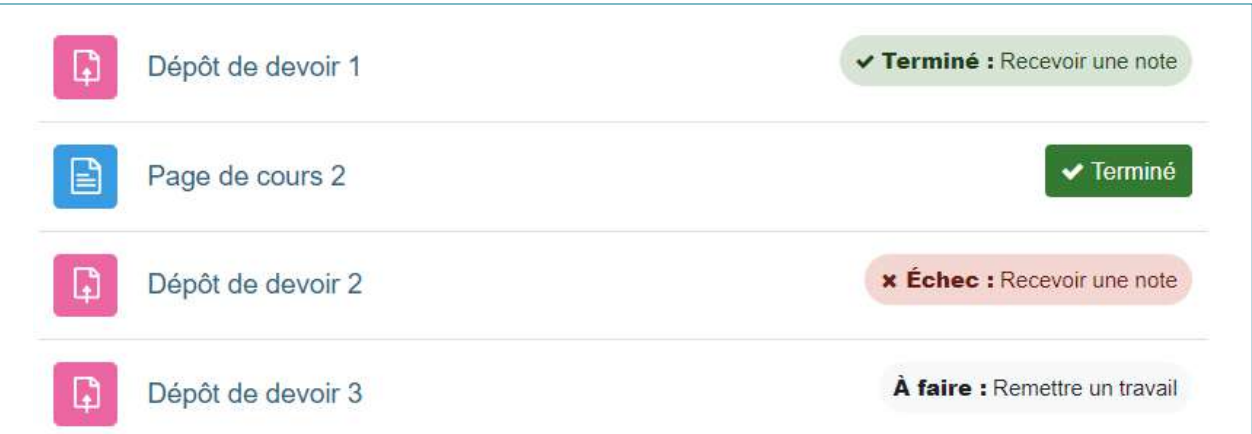


Figure 11 - Capture d'écran d'un exemple de l'état d'achèvement des activités d'un apprenant-e sur Moodle

Lecture de la capture d'écran :

- le devoir n°1 est terminé et réussi, et l'apprenant-e a reçu une note supérieure à la note de passage définie
- la page de cours 2 a été consultée (achèvement automatique) ou marquée comme achevée par l'apprenant-e (achèvement manuel)
- le devoir 2 a été terminé mais l'apprenant-e a reçu une note inférieure au seuil défini par l'enseignant-e
- le devoir 3 n'est pas encore complété et l'apprenant-e doit remettre son travail

La mise en place du tableau **demande un peu de temps pour apprendre à identifier la condition d'achèvement la plus pertinente** : n'hésitez pas à tester une première configuration, quitte à prendre un peu de temps pour les ajuster à l'issue d'un semestre.

A noter qu'au cours d'un même semestre, il peut être complexe **de modifier les conditions d'achèvement d'une activité donnée dès lors que des apprenant-es l'ont complété** : si vous décidez de le faire, tous ceux et celles qui avaient complété cette activité (comme un achèvement manuel ou automatique) perdront le bénéfice de l'achèvement. En d'autres termes, cela nécessitera de leur part qu'ils et elles indiquent de nouveau l'achèvement manuel ou de satisfaire aux nouvelles conditions que vous avez définies... Dans ce cas, un message d'alerte dans les paramètres d'achèvement vous informera du risque potentiel si vous changez.

Vous souhaitez mettre en place l'achèvement des activités dans votre cours ? [Consulter la fiche pratique](#).

5.5. Comment faciliter l'appropriation de Mahara par les apprenant-es ?

Quelques ressources externes pour démarrer en gagnant du temps

Plusieurs ressources sont disponibles pour faciliter l'appropriation de Mahara et de ses fonctionnalités par les apprenant-es :

- [des tutoriels](#) pour leur permettre de s'initier à la démarche Portfolio et les fonctionnalités de Mahara. Ci-après la présentation du sommaire des tutoriels Mahara

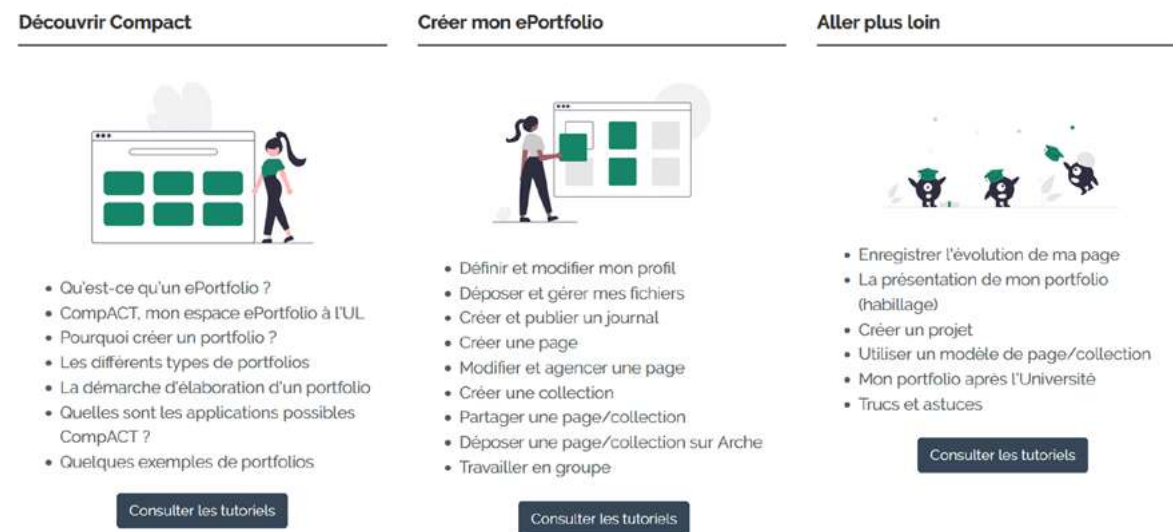


Figure 12 - Aperçu du sommaire des tutoriels Mahara

- **deux ePortfolios fictifs** pour leur permettre de découvrir des pistes d'usages du ePortfolio, en proposant quelques premières sources d'inspirations possibles (Cadars et Bussutil, 2017) : un [ePortfolio en L3 de Psychologie](#), et un [ePortfolio en BUT](#)
- **un espace de cours Moodle transversal pour accéder à Mahara** : il propose une courte vidéo de prise en main de l'outil et une ressource pour découvrir son potentiel et ses usages
- **des exemples de modèles de pages** (se référer à la partie « [Comment concevoir un modèle de page dans Mahara ?](#) »)

Des pistes d'accompagnement pour favoriser l'engagement des apprenant-es

Vous pouvez favoriser l'appropriation de Mahara en dédiant un temps spécifique pour expliquer l'intérêt de la démarche Portfolio et permettre aux apprenant-es de découvrir ses fonctionnalités (Bolli, 2016, 2018 ; Ringuet et Parent, 2015).

Par exemple, des enseignant-es proposent deux à trois séances de travail en présentiel. Ces séances peuvent correspondre à une courte séquence de 15 à 30 min au sein de l'enseignement d'une matière disciplinaire et avoir pour objectifs :

- de **s'assurer que les apprenant-es documentent bien leur ePortfolio au fil de l'eau** (Côté, 2009⁵)
- de **fournir un retour régulier sur la progression des activités** au regard des attendus pédagogiques. Ces temps peuvent faire office de jalons de suivi (formatif), aiguiller les apprenant-es dans la bonne direction et permettent d'éviter que le suivi du ePortfolio ne soit trop chronophage (Duchesne, 2022)
- d'**identifier les apprenant-es en difficulté**. Ces séances sont particulièrement utiles en première année de formation (Université Le Havre Normandie, 2016)

Ces séances sont également l'occasion de générer des **échanges entre apprenant-es sur les fonctionnalités de l'outil, mettre en commun leurs bonnes idées d'intégration et partager sur leurs pratiques** (Louvain Learning Lab, 2018 ; Parkin, 2019).

Vous engager aussi dans la création de votre propre ePortfolio !

En tant qu'enseignant-e, vous pouvez également créer votre ePortfolio. Voici deux exemples d'ePortfolio Mahara de l'Université de haute Alsace (UHA) :

1. Exemple de [portfolio d'enseignant-es-chercheur-euses](#)
2. Exemple de [portfolio d'un BIATSS](#)

5.6. Comment documenter des traces et développer des preuves d'apprentissage dans Mahara ?

L'apprenant-e qui déposerait simplement des traces de ses apprentissages (sous la forme de documents, de schémas ou d'images) dans une page de ePortfolio peut difficilement montrer qu'il a progressé dans ses apprentissages, même si ces traces sont pertinentes ou qu'une progression au fil du temps est perceptible.

Pour compléter la page d'un ePortfolio d'apprentissage ou d'évaluation, le meilleur moyen d'apporter la preuve d'une progression ou que des apprentissages significatifs ont été réalisés consiste notamment à **ajouter des commentaires et argumenter le choix de ces traces**. Poumay (2017) résume ce processus de la façon suivante :

Bloc(s) de trace(s) + bloc(s) d'argumentation = Preuve d'apprentissage

Pour en savoir + sur les notions de traces et de preuves, vous référez à la partie « [Quelles sont les traces et les preuves attendues ?](#) ».

Dans Mahara, vous pouvez proposer aux apprenant-es de présenter un ou plusieurs blocs de traces (schémas, figures, images, ...) **en les associant au minimum à un bloc de texte, où ce qui a été appris est argumenté et justifié.**



Figure 13 - Illustration de deux blocs de traces et d'un bloc d'argumentation dans Mahara (Source : P. Picquot, BUT Génie Biologique, Université de Lorraine)

⁵ Pour France Côté (2009), plus les apprenant-es sont réguliers dans la documentation de leurs apprentissages, moins ils seraient tentés de plagier au moment d'en faire la synthèse.

En pratique, pour les apprenant-es, constituer des preuves d'apprentissage nécessite généralement de passer par deux phases :

1. **la sélection de traces** : dans un premier temps, les apprenant-es ont tendance à décrire ce qu'ils ou elles observent. En associant des blocs de traces à des blocs d'argumentation, cette étape leur permet de mieux expliciter leurs apprentissages, de leur donner du sens, de favoriser la mémorisation des concepts clefs et la terminologie de leur domaine (Université Catholique de Lille, 2024)
2. **l'argumentation des traces** : dans un second temps, après avoir documenté leurs apprentissages et leurs expériences à plusieurs reprises, les apprenant-es commencent à **prendre conscience de liens entre théorie et pratique, entre des enseignements**, à proposer un **bilan à l'issue d'une expérience**. C'est un moment privilégié pour qu'ils ou elles développent leur réflexivité (Parkin, 2019 ; Université de Strasbourg, 2019)

Pour les apprenant-es, cela leur permettra de **constater leurs progrès au fil du temps** et facilitera par la suite la **valorisation de leurs acquis de formation**, lors d'une future recherche de stage par exemple (Drouhin, 2018 ; EPF Ecole d'ingénieurs, 2023 ; Université de Rennes 2, 2024).

En tant qu'enseignant-e, cela vous fera également **gagner un temps précieux si vous souhaitez vérifier l'atteinte d'un objectif d'apprentissage ou pour évaluer le développement d'une compétence** (Moreau, 2019).

A l'Université de Lorraine, dans les modèles de page Mahara que nous vous proposons, la distinction entre ces deux phases de rédaction est matérialisée par des sections différentes d'une même page : la documentation au fil de l'eau est proposée dans la seconde section de documentation des apprentissages, et le retour réflexif dans la troisième section qui constitue un bilan des apprentissages.

5.7. Comment concevoir un modèle de page dans Mahara ?

Créer un modèle de page pour faciliter le lancement dans la démarche

Commencer à rédiger dans une page d'ePortfolio à partir d'une page vierge peut s'avérer difficile. Pour éviter le syndrome de la page blanche, vous pouvez proposer des modèles de page à vos apprenant-es afin de les aider dans la rédaction de leur ePortfolio (SDUN, 2021a). En créant un modèle de page, cela devrait également les aider à **se repérer tout au long de la période d'apprentissage**. En tant qu'enseignant-e, un modèle vous permettra en outre de repérer plus facilement où trouver les informations les plus importantes pour évaluer leur travail ou leur proposer un retour formatif (d'autant plus si le nombre d'apprenant-es que vous suivrez est important).

Dans Mahara, vous disposez dans chaque bloc de texte d'une zone grisée où vous pouvez **proposer des conseils ou des consignes pour guider les apprenant-es**.

Selon votre préférence, **vous pouvez soit vous inspirer de l'un des modèles de page** présentés dans la section suivante, soit créer un modèle de page à partir d'une page vierge (en équipe le cas échéant, si vous êtes plusieurs à évaluer les productions des apprenant-es). Pour cela, **vous pouvez créer une page en y intégrant des blocs, et en organisant ces blocs dans différentes sections** que vous pouvez définir en fonction de vos besoins (Lenel, 2017).

Si vous avez besoin du matériel pour créer des maquettes en papier de modèles de page, le matériel nécessaire est disponible à partir des documents « [Concevoir une page ou un modèle de page](#) » (SDUN, 2022c).

Si vous avez besoin d'intégrer des blocs textes, images, fichiers à télécharger ou PDF, les paramètres de création de blocs sont détaillés dans le document PDF « [Les 5 blocs essentiels pour construire une page CompACT/Mahara](#) » (SDUN, 2023c).

La figure ci-dessous illustre l'organisation type d'une page possible, où les différents blocs s'organisent de la façon suivante :

- **une section d'introduction** : vous pouvez demander aux apprenant-es d'y présenter le contexte d'un projet ou d'un stage, leur proposer des pistes pour s'autoévaluer ou même leur poser des questions pour guider l'avancée dans leurs apprentissages. Certain-es enseignant-es utilisent également cette section pour rappeler les consignes générales de l'activité, le lien vers un cours Moodle, ou proposer des ressources externes que les apprenant-es peuvent utiliser pour conduire leur travail, comme des sites internet par exemple
- **une section de développement** : l'organisation des blocs peut s'appuyer sur des objectifs d'apprentissage, ou sur les différentes phases d'un projet dont les apprenant-es devront expliquer l'avancée
L'objectif de ce bloc est de permettre aux apprenant-es de documenter leur travail au fil de l'eau : c'est particulièrement dans cette section que vous pouvez les inviter à sélectionner des traces d'apprentissage et à les argumenter pour construire des preuves de leurs apprentissages. Si vous choisissez des blocs de texte, vous pouvez également y intégrer des consignes spécifiques à chaque section
- **une section de synthèse et de bilan** : cette section peut se composer d'une synthèse des étapes d'un projet, d'arguments sur le développement d'une compétence, et permet aux apprenant-es de se fixer des objectifs d'amélioration le cas échéant. Cette dernière section sera généralement l'occasion de faire un focus sur certains apprentissages et de prendre du recul sur ce qu'ils et elles auront appris

Quelques exemples de modèles de page comme source d'inspiration possible

Parmi les modèles de page proposés ci-dessous, vous trouverez, dans les 4 premiers modèles (Compétences, SAÉ/Situation intégratrice, Projet et PPP) des exemples de questions pour faciliter le démarrage d'un travail réflexif de leur part.

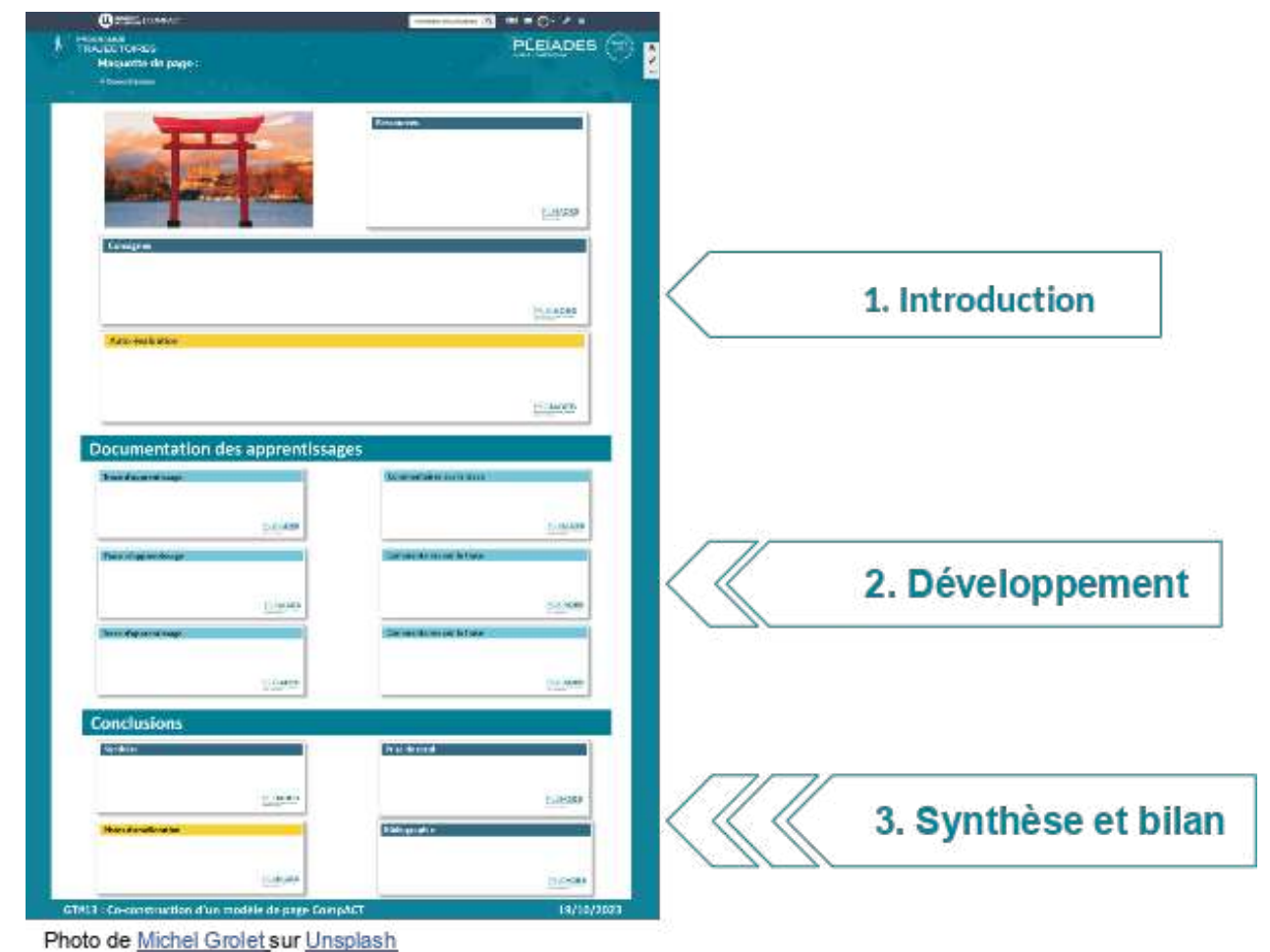


Figure 14 - Illustration de l'organisation type d'une page possible dans Mahara (SDUN, 2023b)



Figure 15 - Captures d'écran de modèles de page dans Mahara

Si l'un des modèles correspond à ce que vous souhaitez développer, vous pouvez facilement **dupliquer l'un d'eux dans votre propre espace ePortfolio, l'adapter au besoin puis le partager avec vos apprenant-es**, par exemple en fournissant une URL secrète à partir de votre espace de cours Moodle (cette procédure est expliquée dans la section suivante).

Voici les liens vers plusieurs modèles de page duplicables et personnalisables :

- projet : <https://u2l.fr/pageprojet>
- SAE/Situation intégratrice : <https://u2l.fr/pagesae>
- compétence : <https://u2l.fr/pagecompetence>
- séances de Projet Personnel et Professionnel : <https://u2l.fr/pageseancesppp>
- valoriser mes expériences : <https://u2l.fr/valorisermesexperiences>
- valoriser ma formation : <https://u2l.fr/valorisermaformation>
- suivi de stage : <https://u2l.fr/suividestage>
- mémoire de recherche : <https://u2l.fr/memoirederecherche>
- séances de TP : <https://u2l.fr/seancestp>

Qui je suis ?

Je suis étudiante en **B.U.T. Génie électrique et informatique industrielle (GEII)** à Saint-Dié-des-Vosges.

J'aime toutes sortes de **musique** (du classique au rap, en passant par le jazz) et je fais du piano depuis que j'ai 6 ans. J'aime beaucoup aussi partir **randonner** avec des copines : étudier à Saint-Dié m'a permis de rester proche de mes amies et de continuer à les voir souvent (même si c'est plus compliqué en ce moment, on se languit vraiment de pouvoir retourner camper ensemble o)

Je passe aussi souvent du temps avec mon grand-père qui est menuisier : il me laisse bricoler avec lui depuis que je suis petite... J'adore l'odeur des différentes essences de bois qu'il utilise et tous ses outils n'ont plus de secret pour moi ^^ Peut-être qu'un jour je pourrai allier cette passion avec mon autre **passion pour les automatismes et la robotique**... peut-être en construisant un robot qui associerait une structure mécatronique et des éléments plus esthétiques en bois -^.- ?

* La mécatronique est la combinaison de la mécanique avec des éléments électroniques, automatiques et informatiques.

Moi dans l'atelier du lycée =^.=



Mon parcours et mes choix d'orientation...

Je suis **titulaire d'un bac technologique (STI2D)**, et les deux spécialités que j'avais suivies au lycée ont été "Sciences de l'Ingénieur" et "Numérique et sciences informatiques". Ce sont justement ces deux options qui m'ont donné envie de choisir l'IUT pour continuer mes études.

Pour la spécialité de 2ème année, je ne sais pas encore trop laquelle m'intéressera le plus encore. Peut-être que ce sera la spécialité **"Électricité et maîtrise de l'énergie" (EME)**, car j'avais bien aimé mon stage de 3ème dans une société d'installation de panneaux solaires, et que c'est aussi un secteur d'avenir.

Peut-être que ça pourrait être **"Automatisme et Informatique Industrielle" (AII)** : j'ai découvert la programmation d'automates au lycée et j'adorais découvrir des boucles récursives que personne n'avait débusquées =^.=

En fait j'hésite encore aussi avec la spécialité **"Électronique et Systèmes Embarqués" (ESE)** car le domaine de la domotique me passionne aussi, et je me languis de découvrir comment les systèmes électroniques communiquent leurs données par voie hertzienne ou optique...

J'espère que les projets de mises en situation professionnelles (SAE) et les TP pendant l'année m'aideront à mieux choisir ma spécialité !

Sources :

- <https://formations.univ-lorraine.fr/fr/but/3583-but-genie-electrique-et-informatique-industrielle.html>
- <https://but-gcii.fr/les-parcours/>

Figure 16 - Illustration d'un ePortfolio Mahara (source : Tutoriels CompACT, SDUN, 2021b)

L'organisation du contenu se fait pour l'essentiel sous forme de pages web, accessibles à partir de leur lien URL (sous cette forme : <https://www.compact.univ-lorraine.fr/...>).

Il est également possible d'en regrouper certaines pour constituer une **collection de plusieurs pages**. L'accès à la collection permet alors de naviguer d'une page à l'autre grâce à des flèches et d'un menu déroulant situé dans l'en-tête de chaque page.

Que vous leur proposiez un modèle de page ou que les apprenant-es complètent une page par eux-mêmes, les 3 étapes de la démarche Portfolio dans Mahara restent les mêmes :

1. **collecter des traces d'apprentissage** : en enregistrant des documents qui illustrent de nouveaux apprentissages dans l'espace de fichiers (réalisations, schémas, images, vidéos, commentaires audios, rétroactions d'enseignant-es, réflexions, etc.)
2. **raconter** : sélectionner des traces d'apprentissage pertinentes, les organiser et les commenter pour leur donner du sens, généralement dans un contexte ou une thématique donnée (enseignements, compétence, projet, stage, etc.). Le cas échéant, si vous créez un modèle de page, vous pourrez leur poser des questions pour guider ce qu'ils et elles devront justifier (dans les paramètres d'un bloc de texte, vous disposez d'un espace « Consignes » où vous pouvez noter des questions, des conseils,...)
3. **valoriser** : la solution la plus simple pour que des apprenant-es partagent des pages ou des collections avec vous consiste à leur proposer un dépôt de devoir dans Moodle. Une URL secrète sera privilégiée pour partager leurs réalisations avec d'autres acteurs (pairs, tuteur et tutrice de stage, superviseur-e en entreprise, employeur ou employeuse potentiel-le, etc.).

La construction d'un portfolio est une **démarche qui prend du temps et qui est grandement facilitée si elle est accompagnée**. Pour potentialiser leurs apprentissages tout en facilitant à terme votre suivi, vous pouvez également :

- vous appuyez sur un apprentissage entre pairs en proposant aux apprenant-es de partager leurs productions entre eux
- au fil du temps, proposer des exemples de réalisations d'années antérieures

5.8. Comment partager un modèle de page Mahara aux apprenant·es via une URL secrète ?

Une fois que vous avez créé un modèle de page, vous pouvez en modifier les paramètres de manière à :

- **partager cette page avec les apprenant·es** : nous présentons ici l'un des moyens les plus faciles, en générant une URL secrète que vous pourrez transmettre aux apprenant·es (en leur fournissant le lien dans un cours Moodle par exemple)
- **permettre aux apprenant·es de pouvoir dupliquer la page** : où qu'elle soit stockée initialement, une page dupliquée sera automatiquement enregistrée dans l'espace personnel de l'apprenant·e.

Ces deux étapes sont accessibles dans les **paramètres de gestion d'une page**, qui sont détaillées dans le document pdf ci-joint « [Permettre la copie d'une page en passant par une URL secrète](#) » (SDUN, 2021b).

Exemple de page PPP | Pléiades-Trajectoires

Figure 17 - Illustration des paramètres de partage et de permission de duplication dans Mahara

Le partage dans Mahara se présente sous la forme d'une icône représentant un cadenas. Vous la rencontrerez à plusieurs endroits sur la plateforme (dans votre page d'accueil, dans la liste de vos pages et collections, directement dans une page qu'elle soit en version affichage ou édition...).

5.9. Comment permettre aux apprenant·es de compléter un modèle de page ?

Il s'agira pour l'apprenant·e de **se connecter d'abord à Mahara pour pouvoir dupliquer la page** : dans la fenêtre de configuration qui apparaît, il leur suffira de **choisir un titre pour enregistrer cette page dans leur espace personnel**.

Pour compléter leur page, vos consignes pourront légèrement varier :

- **si les apprenant·es ont simplement à compléter des blocs de texte** : à l'aide de la **petite loupe** en haut à gauche de l'écran, ils pourront passer en **mode d'édition rapide** en faisant seulement apparaître les zones de textes modifiables
- **si leur travail nécessite d'éditer ou d'ajouter des blocs** : à l'aide du **bouton crayon**, ils pourront alors **passer en mode édition** pour paramétrer le type de blocs qu'ils souhaitent proposer, ou même ajouter de nouveaux blocs si vous le leur permettez

5.10. Comment concevoir des modèles de collection ?

Le principe de modèle de page ePortfolio peut également être appliqué pour concevoir un modèle de collection (Lenel, 2017).



Figure 18 - Exemple 1 de création d'une collection annuelle de pages dans Mahara (source : Tutoriels CompACT, SDUN, 2021b)

Constituer une collection peut être intéressant dans certains cas :

- pour regrouper *a posteriori* plusieurs pages dans un ensemble cohérent (de façon thématique ou annuelle comme dans l'exemple 1)
- lorsqu'on sait d'avance que le contenu risque de produire une page qui serait trop longue. Pour documenter tout un stage ou une période d'apprentissage, il sera probablement plus pertinent de scinder chaque section dans des pages séparées, comme vous le proposeriez pour la trame d'un document de type « Word » par exemple (présentation du contexte, de l'organisme d'accueil, des missions confiées, analyse critique de l'expérience, bibliographie, ...)

L'exemple 2 ci-dessous concerne les différentes collections qu'une enseignante en licence LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales) propose pour organiser la documentation des ePortfolios des apprenant·es tout au long des 3 années de licence.

Il s'agit pour eux de proposer :

- une collection de CV/présentation
- une collection pour documenter le développement de leurs compétences
- une collection regroupant le travail réflexif lié à leurs démarches d'orientation et d'insertion professionnelle
- une dernière collection regroupe le travail collectif conduit lors de l'activité intégratrice menée en 3e année de licence

Documentation progressive tout au long de la licence			Licence 3
Collection 1 CV	Collection 2 Compétences	Collection 3 Orientation/Insertion	Collection 4 Activité intégratrice
- Présentation - Mon CV en français - Mon CV en langue(s) étrangères (<i>Possibilité d'utiliser EUROPASS</i>)	- Page-action 1 - Page-action 2 - Page-action 3 - Page-action 4 - Page-action 5 - etc... <i>Pages-actions obligatoires : stage et activité intégratrice</i> <i>Autres pages possibles : emploi, activité artistique, travail d'étude, ...</i>	- Page réflexion sur l'orientation contenant un retour réflexif sur les séances de PPP et les travaux produits dans ce cadre - Rapport de stage - Retour réflexif sur les expériences de bénévolat /emploi - Retour global avec liens vers les pages <i>Projets</i> de la collection « <i>Mes compétences</i> ».	- Page ou collection personnelle - Page ou collection collaborative (Groupe CompACT)

(« Remarque : les étudiants suivent cette base imposée pour l'ePortfolio, mais ils sont libres d'organiser chaque collection comme ils le souhaitent ou d'ajouter d'autres pages et/ou collections si nécessaire... »)

Figure 19 - Exemple 2 pour documenter des compétences dans CompACT sur un cycle d'études
(Source : B. Schmidt, Licence LLCER, Université de Lorraine, 2020)

Pas à pas pour créer une collection de pages dans Mahara

Voici les étapes pour regrouper des pages préalablement créées dans une collection :

1. cliquer sur le menu principal $\equiv \rightarrow$ Créer $\rightarrow$ Pages et collections
2. cliquer sur le bouton Ajouter puis Collection
3. remplir la page de Configuration :
 - nom de la collection / description de la collection
 - mots-clés : permet de classer ses différentes productions selon une compétence ou un sujet en particulier (Lanthier, 2019)
 - pour afficher la barre de navigation (Optionnel) : met automatiquement un bloc de navigation pour permettre le déplacement d'une page à l'autre dans cette collection
4. à l'étape suivante, sélectionner les pages que l'on souhaite insérer dans la collection

Quelques étapes méthodologiques pour créer des collections de page dans Mahara

Cette section est facultative : elle peut vous être utile si vous souhaitez que les apprenant-es documentent un certain nombre de pages ou de collections tout au long d'un cursus, sans savoir comment organiser l'ensemble des productions. Ainsi, si vous souhaitez aller plus loin qu'une « simple » collection annuelle ou thématique, les documents ci-dessous vous proposent quelques étapes pour concevoir des collections dont l'architecture est plus complexe.

Si vous souhaitez conduire ce travail de façon collaborative au sein de votre équipe, vous pourrez soit :

- **concevoir dès le départ une collection unique commune** : dans ce cas, vous pouvez imprimer les feuilles en seul exemplaire pour le compléter ensemble
- **concevoir des ePortfolios complémentaires qui seraient mis en commun à la fin d'une année ou d'un cycle** : imprimer les feuilles en autant d'exemplaires que d'UE concernées, compléter chacun ses exemplaires. Les documents seront une base de discussion, qui vous permettra de mutualiser vos réalisations respectives par année, compétences ou bloc de compétences le cas échéant

Pour créer un modèle de collection, vous trouverez les deux documents nécessaires pour construire des maquettes papier avant leur intégration dans Mahara (SDUN, 2023d) à partir du [lien ci-après](#) :

- « Comment concevoir des modèles de collection »
- « Les cartes pour la création d'une collection »

5.11. Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences

Quelles sont les situations d'apprentissage qui favorisent l'évaluation des compétences ?

L'approche par compétences induit un changement de perspective dans la construction des programmes :

- **se centrer sur l'apprenant-e** (ce qu'il ou elle a appris) pour enrichir un point de vue axé exclusivement sur l'enseignant-e (ce qu'il ou elle enseigne)
- **ne pas se focaliser uniquement sur le processus d'enseignement** (contenus, méthodes, ressources), mais également sur les résultats d'apprentissage au terme du processus (les savoirs, les compétences développées)

Pour ce faire, la formation doit intégrer des **temps d'apprentissage nécessaires au développement et à la mise en œuvre des compétences**, mais également **des activités dites intégratrices** pendant lesquelles les apprenant-es apprennent à mobiliser leurs ressources face à des situations complexes et à travers lesquelles les compétences acquises sont évaluées. Lors de ces situations, les apprenant-es doivent ainsi organiser de façon cohérente et pertinente des savoirs. Il est à noter qu'il ne s'agit pas seulement de placer les apprenant-es devant des cas pratiques d'une seule discipline, mais de leur faire résoudre des **problèmes pluridisciplinaires**.

En somme, trois dimensions sont importantes à prendre en compte dans le choix des modalités pédagogiques :



Figure 20 - Schéma des trois dimensions à prendre en compte pour choisir des modalités pédagogiques (source : Tardif, 2015)

Ainsi, les modalités pédagogiques peuvent par exemple se tourner exclusivement vers de l'[apprentissage par projet ou par problème](#). Il est également possible d'adopter des formules davantage mixtes « *dans lesquelles les situations d'apprentissage à partir de problèmes alternent avec celles d'apprentissage à partir de projets et de périodes d'enseignement plus formelles.* » (Tardif, 2006).

Pregent, Bernard et Kozanitis (2009) proposent une liste de situations d'apprentissage propices au développement des compétences :

- simulations
- cas cliniques
- stages
- projets
- études de cas et autres activités à caractère authentique

Ces types de situations présentent plusieurs avantages car ils permettent d'apprendre en agissant (dans l'action). Ce sont des occasions donner aux apprenant-es de récolter des traces qui prouvent le développement de la compétence et la réflexion *a posteriori*, sur l'action.

Dans une visée de structuration de la formation et d'organisation du travail en tant qu'enseignant-e, il est également essentiel de penser la nature et la durée de chaque activité d'apprentissage et de vous interroger : « *S'agira-t-il d'unités d'apprentissage⁶ ? De cours ? De projets à réaliser ? De problèmes à résoudre ? De recherches sur le terrain ?* » (Tardif, 2006, *ibid.*).

Comment accompagner la progression dans les compétences ?

Dans le cadre de l'approche par compétences, il ne s'agit pas de concevoir une succession d'événements isolés les uns des autres, mais de penser « *une suite d'apprentissages de plus en plus complexes, qui peuvent constituer, à la rigueur, les passages obligés d'un développement, d'une évolution.* » (Scallon, 2004). La compétence se construit progressivement, par la succession de confrontations à des **situations de plus en plus complexes et diversifiées**. « *Il est souhaitable de revenir plus d'une fois sur une compétence, et de prévoir la construction des compétences sur la durée du programme* » (Tardif, 2006). Ainsi, le développement d'une compétence peut se dérouler sur plusieurs années.

Afin d'accompagner les apprenant-es dans le développement de leurs compétences tout au long de leur formation, vous devez **identifier les étapes de développement des compétences en vue de baliser la progression**. Cela passe par la formulation de **différents niveaux de développement de compétences** qui aideront ainsi les apprenant-es à rendre compte de leurs progrès. Ces apprentissages, appelés aussi « **apprentissages critiques** » (AC), caractérisent chaque niveau et constituent la trajectoire de développement.

Définir des trajectoires de développement de compétences consiste donc à se demander, une fois les compétences définies, comment chacune des compétences se développe au fil du cursus : **quels sont les niveaux de développement attendus, pour chaque compétence, au terme des périodes d'apprentissage (paliers d'apprentissage/jalons de suivi), pour organiser le continuum de formation ?** Cela va permettre de structurer la formation, d'établir les chronologies des enseignements et des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Il conviendra ainsi de définir, nommer et caractériser de manière opérationnelle et observable ces étapes de développement.

Pour ce faire, pour chaque compétence, nous vous recommandons de :

1. partir de la fin de la formation, en précisant le niveau de développement attendu (où devraient être arrivé-es les apprenant-es au terme de la formation)
2. remonter ensuite vers le début de programme pour définir ces étapes de développement, les nommer et les caractériser de manière opérationnelle et observable (que peut-on attendre des apprenant-es à l'issue de chaque période ?)

Il est à souligner que la progression se traduit par :

- une plus grande autonomisation
- l'introduction de variations autour d'un canevas souvent initialement procédural la prise en compte de plus de variables

⁶ Nous entendons par « unité d'apprentissage » un ensemble de situations organisées comme un tout cohérent à la fois autonome et susceptible d'être intégré dans un ensemble plus vaste de formation, comme un module, une UE, etc.

Exemples de paliers d'une compétence

Bachelier en Soins Infirmiers, UCL

Trois paliers de développement sont identifiés. Ainsi, pour chaque palier correspondant à une année d'étude, le niveau visé pour la compétence se caractérise par :

- les acquis d'apprentissage visés pour ce niveau
- des critères d'évaluation

	1 ^{re} Année	2 ^{me} Année	3 ^{me} Année
Compétence 1 Exercer des pratiques réflexives et de recherche scientifique	1.1.1. Utiliser les outils de recherche documentaire et trouver les documents pertinents à l'usage d'une question précise. 1.1.2. Analyser une situation, une publication, en utilisant différentes sources d'informations et une démarche de recherche. 1.1.3. Mettre en œuvre les premières étapes d'une recherche.	1.1.1. Analyser les ressources documentaires et les comparer en vue de les critiquer. 1.1.2. Analyser les ressources documentaires et les comparer en vue de les critiquer. 1.1.3. Mettre en œuvre les premières étapes d'une recherche.	1.1.1. Avec recours aux ressources documentaires sélectionnées. 1.1.2. Analyser les ressources documentaires et les comparer en vue de les critiquer. 1.1.3. Mettre en œuvre les premières étapes d'une recherche.
	1.1.1. Demander l'opinion. 1.1.2. Sélectionner pertinence des ouvrages de référence. 1.1.3. Critiquer pertinence.	1.1.1. Demander l'opinion. 1.1.2. Sélectionner pertinence des ouvrages de référence. 1.1.3. Critiquer pertinence.	1.1.1. Demander l'opinion. 1.1.2. Sélectionner pertinence des ouvrages de référence. 1.1.3. Critiquer pertinence.
	1.1.1. Présence de l'élément principal. 1.1.2. Sous de questionnement. 1.1.3. Pertinence des informations collectées. 1.1.4. Analyse logique des informations recueillies. 1.1.5. Capacité de synthèse. 1.1.6. Respect de l'orthographe. 1.1.7. Qualité de la présentation.	1.1.1. Présence de l'élément principal. 1.1.2. Sous de questionnement. 1.1.3. Pertinence des informations collectées. 1.1.4. Analyse logique des informations recueillies. 1.1.5. Capacité de synthèse. 1.1.6. Respect de l'orthographe. 1.1.7. Qualité de la présentation.	1.1.1. Présence de l'élément principal. 1.1.2. Sous de questionnement. 1.1.3. Pertinence des informations collectées. 1.1.4. Analyse logique des informations recueillies. 1.1.5. Capacité de synthèse. 1.1.6. Respect de l'orthographe. 1.1.7. Qualité de la présentation.

Figure 21 - Exemple de palier de développement d'une compétence (source : bachelier en soins infirmiers - UCL)

Master management de l'innovation (MIPI-MITIC), Université Paris Est

Pour la compétence « Construire la coopération entre les parties prenantes », au terme de la formation, pour certifier l'atteinte du niveau attendu :

1. les apprenant-es doivent développer les contacts utiles aux projets et travailler en confiance avec leurs collaborateurs et collaboratrices, les prestataires, les client-es et plus largement les acteurs et actrices de l'écosystème d'affaires
2. ils et elles sont le moteur dans une innovation de services incrémentale ou disruptive
3. ils et elles accompagnent et construisent avec les utilisateurs et utilisatrices du futur système en intégrant les aspects stratégiques, humains, économiques et technologiques nécessaires

Ci-dessous un exemple de paliers de développement mis en place pour atteindre le niveau de compétence visé :

L3	M1	M2
L'apprenant-e organise et mène des réunions. L'apprenant-e maîtrise des outils de communication.	L'apprenant-e réalise la coordination des acteurs dans un projet en mobilisant les bonnes ressources. L'apprenant-e met en œuvre une communication adaptée. L'apprenant-e gère dès le début du projet les résistances aux changements pour faciliter l'appropriation du futur service par les utilisateurs.	L'apprenant-e construit l'adhésion des parties prenantes. L'apprenant-e développe un réseau d'acteurs pour s'assurer de la bonne réalisation des projets actuels et à venir. L'apprenant-e mobilise dans l'entreprise et son écosystème les ressources stratégiques, humaines, économiques et technologiques pour conduire les changements nécessaires à l'innovation.

5.12. Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages

Comment présenter la démarche réflexive ?

Les expérimentations au sein d'une démarche (e)Portfolio nous montrent qu'il est souhaitable que vous commenciez par une présentation :

- de la **réflexivité** et de **sa valeur ajoutée** pour les apprenant-es
Pour en savoir + se référer à la partie « [Qu'est-ce que la réflexivité ?](#) »
- des différentes **phases** de la démarche réflexive
- du **calendrier** de la démarche
- des **objectifs** visés et des **accompagnements** que vous mettrez en place
- de **l'évaluation** de la démarche réflexive, le cas échéant

Des exemples de (e)Portfolios réalisés par des apprenant-es des années antérieures (sous couvert de leur accord) peuvent inspirer les nouveaux apprenant-es et leur permettre d'appréhender la démarche, de mieux comprendre vos attendus et de considérer la diversité des travaux présentés.

Comment accompagner le cheminement réflexif par des questionnements ?

Face à la complexité de la démarche réflexive demandée, proposer un questionnement réflexif peut rassurer les apprenant-es et les aider à interroger chaque trace déposée dans le (e)Portfolio.

Le cycle d'apprentissage de Kolb (1994) présente l'avantage d'être facilement compréhensible, appropriable et accessible. Cet outil permet de visualiser les différentes phases de réflexivité et peut servir de trame à son évaluation. En effet, à chaque phase correspond un questionnement spécifique, ce qui donne à l'évaluateur un indicateur sur le niveau de réflexion atteint.

Phase de réfléchissement pour analyser le vécu :

- Quel est le contexte dans lequel s'est déroulée la situation ?
- Que s'est-il passé, quelle est ma lecture de la situation ?
- Quels ont été mes réflexions et ressentis durant l'action ?
- Quels imprévus, quels atouts, quelles contraintes ?
- Comment ai-je agi et interagi avec les autres acteurs et actrices impliqué-es dans la situation ?

Phase de réflexion pour faire des liens avec les savoirs :

- Pourquoi cette situation s'est-elle déroulée de cette manière ?
- Quels éléments ont été sources de satisfaction ou d'insatisfaction ?
- Comment me suis-je adapté-e ?
- Aurais-je pu faire autrement ?
- Quelles sont les autres approches possibles ?
- Quels savoirs, concepts, théories, méthodes puis-je mobiliser pour éclairer cette situation ?
- Quels constantes ou invariants puis-je dégager ?

Phase de métaréflexion pour émettre et tester une hypothèse :

- En quoi cet appel à la théorie me permet-il de porter un nouveau regard sur mon expérience ?
- Quelles hypothèses puis-je émettre ?
- Quels ajustements de ma pratique cela implique-t-il ?
- Quelles nouvelles modalités et méthodes aimerais-je tester ?
- Quels résultats puis-je attendre ?

5.13. Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences (PPP)

Comment accompagner l'apprenant-e à formuler une compétence ?

Pour formuler une compétence, l'apprenant-e doit éviter les verbes trop généraux comme « faire » ou « connaître » par exemple. Pour l'y aider, il convient de s'appuyer sur une [liste de verbes d'action](#). Une compétence étant contextualisée, pour accompagner l'apprenant-e à identifier les moments où il a pu développer et exercer sa compétence, vous pouvez lui suggérer la méthode QQQQCP. Elle permet d'analyser et de décrire de manière précise une situation.

Analyse d'une expérience professionnelle ou personnelle, remplir un QQQQCP :

Qui ? (parties prenantes)	
Quoi ? (description de la tâche, de l'activité)	
Où ? (lieu, entreprise ou organisme)	
Quand ? (dates, durée, période, ...)	
Comment ? (manière de procéder, étapes, méthode, outils employés, connaissances et qualités mobilisées, ...)	
Pourquoi ? (motivation, objectif visé, finalité, lien avec un projet)	

Comment permettre à l'apprenant-e d'auto évaluer son niveau de compétences ?

Il existe des outils d'autoévaluation vers lesquels vous pouvez orienter vos apprenant-es.
Le SOIP de l'Université de Lorraine a mis à disposition des apprenant-es des outils leur permettant :

- de faire appel à des **validations extérieures** (enseignant-es, collègues, famille, ami-es, mentor-e) pour entreprendre un retour d'image : [Questionnaire 360°](#)
- de collecter des traces et des preuves et de se situer dans le développement de leurs acquis via le [modèle de page « compétence » proposé dans CompACT](#)
- de faire une autoévaluation entre pairs à l'aide d'une grille critériée disponible [sur Moodle](#). Une clé d'inscription est nécessaire pour accéder à cet espace, vous pouvez en faire la demande auprès du SOIP.

Il existe également des grilles d'autoévaluation spécifiques comme celle du [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#).

Comment aider l'apprenant-e à cibler une ou des compétence(s) pour un objectif de candidature ?

Il ne s'agit pas pour l'apprenant-e de faire une énumération de l'ensemble de ses compétences mais cibler les **compétences pertinentes**. Pour ce faire, quelques étapes sont nécessaires par exemple dans le **cadre d'une candidature sélective** :

1. analyser les exigences de la formation souhaitée :

- examiner attentivement les descriptions de programme et les critères d'admission
- identifier les compétences clés recherchées par le programme

Pour les y aider, vous pouvez leur conseiller de consulter :

- le [catalogue de formation de UL](#) si le choix d'orientation s'y prête
- le [portail monmaster](#)
- le [portail ParcoursSup](#)
- le portail de [l'Onisep](#) (Office national d'information sur les enseignements et les professions). Opérateur de l'État relevant du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'Onisep produit et diffuse toute l'information sur les formations et les métiers. Il offre également des services aux élèves, aux parents et aux équipes éducatives.

2. faire correspondre les compétences avec l'expérience pertinente : en fonction des compétences identifiées, l'apprenant-e doit réfléchir à son expérience académique, professionnelle et personnelle. Quelles expériences ont permis de développer ses compétences ? Cela peut inclure des projets académiques, des stages, des emplois à temps partiel, du bénévolat, des activités parascolaires, etc.

3. mettre en évidence les réalisations : l'apprenant-e doit mettre en avant ses réalisations qui démontrent sa maîtrise des compétences requises. Il peut s'agir de projets académiques réussis, de réalisations professionnelles, de contributions significatives à des initiatives personnelles, etc. L'apprenant-e aura intérêt à se doter, tout au long de son parcours, d'un **(e)Portfolio**.

Pour les autres candidatures (stages, alternance, emploi), il est recommandé de s'appuyer sur l'analyse d'une offre (stage, emploi, alternance) ou d'une fiche de poste (candidature spontanée). Vous pouvez conseiller aux apprenant-es d'échanger avec des personnes qui tiennent ce poste ou qui ont tenu ce poste dans le passé ou échanger avec les responsables du poste ou de la formation.

A noter : la possibilité de réaliser **une enquête métier**. Les enquêtes métier servent à recueillir des informations détaillées sur les différentes professions, les compétences requises, les conditions de travail, les perspectives de carrière, et les tendances du marché de l'emploi.

Quelques ressources vers lesquelles vous pouvez les orienter :

- grille Interview de professionnel·les (cf. [Annexe 7](#))
- consultation de [fiches métiers APEC](#), [France Travail \(Métierscop\)](#)
- visionnage de vidéos ([Jobteaser](#) ou [welcometothejungle](#)),
- prise de contact avec des professionnel·les (sur les réseaux sociaux notamment sur LinkedIn ou la plateforme de mise en relation [myjobglasses](#)) ou encore des [Alumni](#).

L'apprenant-e peut renforcer sa candidature en ciblant stratégiquement les compétences pertinentes et en mettant en valeur les expériences et les réalisations qui démontrent ces compétences.

Comment permettre à l'apprenant-e d'identifier son projet professionnel ?

Dès le début de son cursus, l'apprenant-e doit être encouragé-e à réfléchir et à construire son projet professionnel. Cela implique de définir ses aspirations, ses objectifs et stratégie pour sa future carrière. Le projet professionnel peut évidemment évoluer au cours du temps. L'ePortfolio permet à l'apprenant-e de conserver les fruits de ses réflexions, de ses expériences réalisées (stages, jobs, missions de service civique, bénévolat, etc.).

Dans Mahara, des **modèles de pages duplicables** sont accessibles pour permettre à l'apprenant-e de poursuivre une réflexion sur son projet tout au long de sa formation. Vous y trouverez des modèles pour :

- [valoriser mes expériences](#)
- [valoriser ma formation](#)
- [réfléchir aux secteurs et métiers](#)

Autre ressource pour formaliser son projet professionnel à l'aide d'une carte mentale (cf. [Annexe 8](#))

Quels accompagnements pour « la connaissance de soi » ?

Construire son projet professionnel nécessite un processus de réflexion et d'exploration de soi-même. Il est recommandé d'accompagner les apprenant-es dans une meilleure connaissance de soi afin de leur permettre d'identifier **leurs points forts et leurs axes d'amélioration**. Un travail d'éclairage peut être engagé par des néophytes à l'aide de grilles ou de certains tests. La connaissance de soi regroupe :

- les traits de personnalité ([questionnaire 360°](#)) et la grille associée (cf. [Annexe 5](#))
- les valeurs professionnelles (cf. [Annexe 9](#))
- les motivations : le [questionnaire FREYA](#) aide à identifier et évaluer ce qu'il doit y avoir dans l'environnement professionnel pour que l'apprenant-e soit motivé-e et épanoui-e au travail
- les centres d'intérêt : [modèle RIASEC ou intérêts professionnels](#)

Vous pouvez conseiller aux apprenant-es de créer une page de Portfolio vierge pour garder trace des éléments recueillis et destinés à rester dans leur espace personnel. Ces informations leurs sont personnelles et peuvent évoluer dans le temps en fonction de leurs expériences. Il peut être intéressant de réaliser ces « tests » à intervalle régulier au cours du cursus.

Pour aller plus loin dans la réflexion, il est conseillé de contacter le SOIP : soip-contact@univ-lorraine.fr. Certains tests ne peuvent être réalisés que par des professionnels.

Comment élaborer ses outils de candidatures ?

Le SOIP a élaboré 2 tutoriels, l'un sur le CV « [CV? C'est vous !](#) » et l'autre sur la lettre de motivation « [La lettre : pas de blabla !](#) ».

Pour en savoir + : quelques ressources et conseils

Le portfolio est complémentaire aux outils « traditionnels » (CV, lettre de motivation, etc.) et reste un incontournable dans certains secteurs. Il permet d'exprimer ses compétences de manière concrète, contextualisée avec une notion de progressivité.

En rassemblant des exemples concrets de leur travail et de leurs réalisations, les apprenant-es peuvent utiliser le (e)Portfolio comme un outil lors d'entretiens d'embauche ou de candidatures à des formations.

Quelques conseils simples et basiques à transmettre aux apprenant-es :

- créez un portfolio pour mettre en valeur votre travail (des projets ou des réalisations tangibles) ainsi que votre progression
- sélectionnez et organisez vos meilleurs travaux pour montrer votre expertise et vos compétences
- incluez des descriptions ou des contextes pour expliquer chaque projet et votre rôle
- assurez-vous que votre portfolio est présenté de manière professionnelle et qu'il est facile d'y naviguer

En complément, pour accéder à des retours d'expérience d'enseignant-es collectés dans le cadre de la mesure d'impact menée par le Crem, vous pouvez consulter les personas enseignant-es en annexes (cf. [Annexe 2](#)) :

1. [Pauline](#), le portfolio comme support d'un projet de formation
2. [Jérôme](#), le portfolio au service de la recherche de stage
3. [Laura](#), le portfolio comme support de revue de littérature
4. [Sofiane](#), le portfolio comme évaluation des compétences en SAE
5. [Lise-Marie](#), le portfolio comme approche réflexive de la SAE
6. [Geraldine](#), le portfolio comme carnet de recherche
7. productions moins bien réussies, etc.

6. Évaluer les travaux des apprenant-es à l'aide du ePortfolio

6.1. Comment choisir les modalités d'évaluation ?

En fonction des objectifs pédagogiques poursuivis par votre dispositif (évaluer les compétences, développer la réflexivité ou accompagner le projet personnel et professionnel), il convient de penser les modalités d'évaluation en adéquation avec ceux-ci dans le [principe de l'alignement pédagogique](#).

Les modalités d'évaluation peuvent être de différentes natures : autoévaluation, évaluation par les pairs, évaluation par compétences, contrôle de connaissances, etc.

Pour vous donner des idées de types et méthodes d'évaluation associés aux avantages et limites qu'ils portent, vous pouvez [vous référer à ce tableau du service de soutien de l'université Laval](#).

Si vous souhaitez évaluer la démarche (e)Portfolio, votre attention se portera sur le **regroupement des travaux de vos apprenant-es fournissant une preuve d'apprentissage ou une preuve d'acquisition de compétences**. En fonction des objectifs de la démarche (e)Portfolio et de la méthode mise en œuvre, plusieurs modalités d'évaluation peuvent être envisagées (Berthiaume & Daele, 2010) :

- l'évaluation du (e)Portfolio en tant que « **travail écrit** »
- une **présentation orale** des éléments contenus dans le (e)Portfolio face à un public
- un **entretien oral** avec le/les évaluateur(s)
- une **évaluation complémentaire** d'un (e)Portfolio collectif et d'un (e)Portfolio individuel suite à la réalisation de projets de groupes, etc.

Nous attirons votre attention sur le fait que les travaux des apprenant-es peuvent être répartis tout au long de leur formation. En effet, « *lors du choix des modalités d'évaluation, il est **capital de distinguer les évaluations en cours de formation des évaluations au terme de la formation*** » (Tardif, 2003). Dans le cas d'un dispositif prévoyant des livrables ePortfolio dans plusieurs UE, le travail en équipe est préconisé afin d'avoir une vue d'ensemble du dispositif et ainsi avoir une démarche cohérente et concertée.

A cet égard, plusieurs questions sont à se poser :

- **Est-ce que les apprenant-es devront participer à une ou plusieurs situations d'évaluation ?**
Si oui :
 - Comment sera constituée cette évaluation ?
 - Qui assumera la responsabilité d'évaluer ?
- **Est-ce que les apprenant-es seront soumis-e-s à des évaluations pour chacune des sessions ?**
Si oui :
 - Quelle sera la fréquence de ce type d'évaluation ?
 - Ces évaluations seront-elles enchâssées dans les situations d'apprentissage ou seront-elles distinctes ?
- **Comment rendre compte des apprentissages maîtrisés par les apprenant-es ?**
 - Par quels moyens sera déterminée l'évolution des apprentissages ?
 - Faut-il les évaluer au cours de la formation et/ou au terme de la formation ?

Le calendrier ci-dessous, issu du [projet « Lancée » de l'IUT de Grenoble](#), est un exemple permettant d'illustrer un calendrier prévisionnel des différentes évaluations impliquant différents acteurs dans un dispositif pédagogique incluant le (e)Portfolio.



Figure 22 - Calendrier prévisionnel des différentes évaluations tout au long de l'année (source : projet « Lancée » - IUT de Grenoble)

6.2. Comment déterminer les critères d'évaluation ?

Qu'est-ce qu'un critère d'évaluation ?

Un **critère** d'évaluation permet d'apprécier la production fournie par les apprenant-es et de répondre à la question suivante : **sur quoi va porter mon regard lorsque je vais évaluer la production des apprenant-es ?** Les critères permettent de se prononcer sur les principales qualités des apprentissages réalisés (le résultat d'une activité, la façon de procéder, la manière dont les apprenant-es justifient leur démarche, etc.).

Ainsi, un critère d'évaluation peut porter sur :

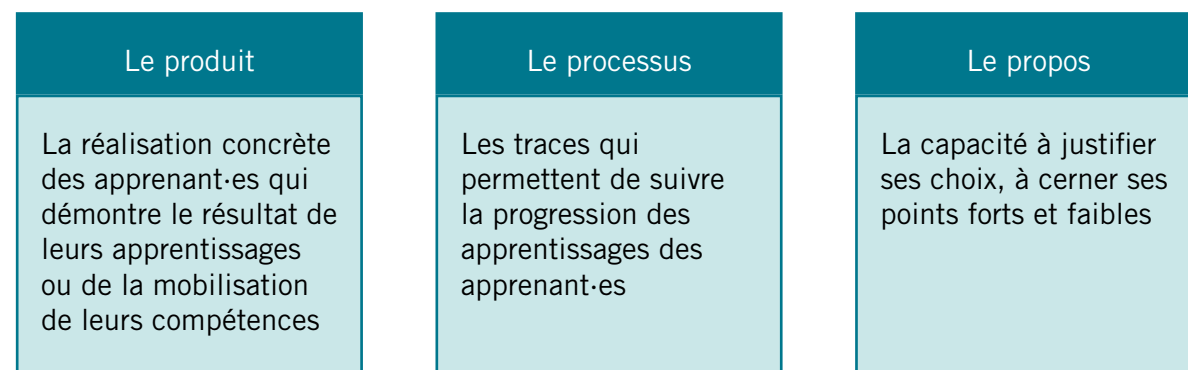


Figure 23 - Schéma sur les objets de l'évaluation (source : élaborer une méthode d'évaluation, université Laval)

Vos critères d'évaluation dans le cadre d'une démarche (e)Portfolio peuvent être les suivants :

- la pertinence des traces sélectionnées
- le niveau de pertinence des preuves
- la capacité des apprenant-es à s'autoévaluer
- le travail en autonomie
- la gestion de leur processus d'apprentissage,
- la démonstration du développement d'un apprentissage
- la communication sur les régulations envisagées, etc.

Ces critères sont normalement en adéquation avec vos objectifs pédagogiques, veillez-y afin d'assurer votre alignement pédagogique.

Même si c'est peu courant, une **co-construction** des critères d'évaluation du (e)Portfolio avec les apprenant-es est intéressante. Cela permet aux apprenant-es une bonne appropriation des attendus et à vous une meilleure compréhension de leur perception.

Un outil pour évaluer : une grille d'évaluation critériée

Pour toute activité demandant une réponse élaborée de la part des apprenant-es, une grille critériée permet de présenter, simplement et de manière organisée, les critères pris en compte pour évaluer la qualité de leurs apprentissages et de leur niveau de compétences. Elle comporte pour l'essentiel les critères d'évaluation, plusieurs niveaux d'appréciation, des précisions sur la qualité des critères attendus pour chaque niveau, ainsi que la pondération de chaque critère en fonction de son importance le cas échéant.

Seul ou en équipe, même si son temps d'élaboration peut sembler chronophage, la construction d'une grille critériée comporte plusieurs avantages :

Pour les apprenant-es :

- les informer des exigences de l'évaluation
- les aider à comprendre la complexité des apprentissages à acquérir et/ou des compétences à développer
- faciliter leur autoévaluation tout au long de leur travail et/ou l'évaluation par les pairs
- il est en effet recommandé de partager la grille critériée aux apprenant-es, et ce, dès le début de la formation, afin de les rassurer et de les aider « à comprendre comment se définissent les contours de la complexité » (Poumay, 2017).

Pour les enseignant-es :

- s'accorder en équipe pédagogique sur les critères d'évaluation les plus significatifs
- homogénéiser les évaluations entre les correcteurs et correctrices
- faire gagner un temps précieux au moment des évaluations
- atténuer la subjectivité de l'évaluation
- assurer une équité de l'évaluation
- faciliter la rédaction de commentaires

Une recherche conduite par Oudkerk Pool, Govaerts, Jaarsma et Driessen (2017) a montré que les évaluateurs et évaluatrices d'un même (e)Portfolio arrivent généralement à des notes comparables mais pour des raisons différentes. En effet, chaque évaluateur et évaluatrice est influencé-e par ses propres conceptions de ce qu'est une compétence, par sa propre vision de l'exigence. Il est donc primordial que les évaluateurs et évaluatrices, au sein d'un même projet ou d'une situation intégratrice par exemple, se parlent et s'entendent sur ces dimensions. Construire ensemble une grille d'évaluation peut favoriser cette transparence entre les évaluateurs et évaluatrices et envers les apprenant-es (Raucent et Lecocq, 2018).

Quelques exemples de grilles d'évaluation ayant pour objet l'évaluation des apprentissages et des compétences :

- [Grille d'évaluation utilisée en Facility Manager \(Université de Liège\)](#)
- [Grille d'évaluation utilisée en Gestion de Production \(Université de Liège\)](#)
- [Grille d'évaluation utilisée en Psychomotricité \(Université de Liège\)](#)

Quelques exemples de grilles d'évaluation ayant pour objet la réflexivité :

- [Grille d'évaluation du portfolio de futurs enseignants l'INSPE \(Lyon\)](#)
- [Grille d'évaluation utilisée en formation de futurs médecins généralistes](#)

Quelques exemples de grilles d'évaluation dans le cadre du PPP :

- [Grilles évaluation PPP - Evaluation de la page ePortfolio des pages Formations et secteurs et métiers](#)

Méthodologie de construction d'une grille d'évaluation critériée

Pour construire votre grille d'évaluation critériée dans le cadre de la démarche (e)Portfolio, nous vous préconisons de passer par les étapes suivantes :

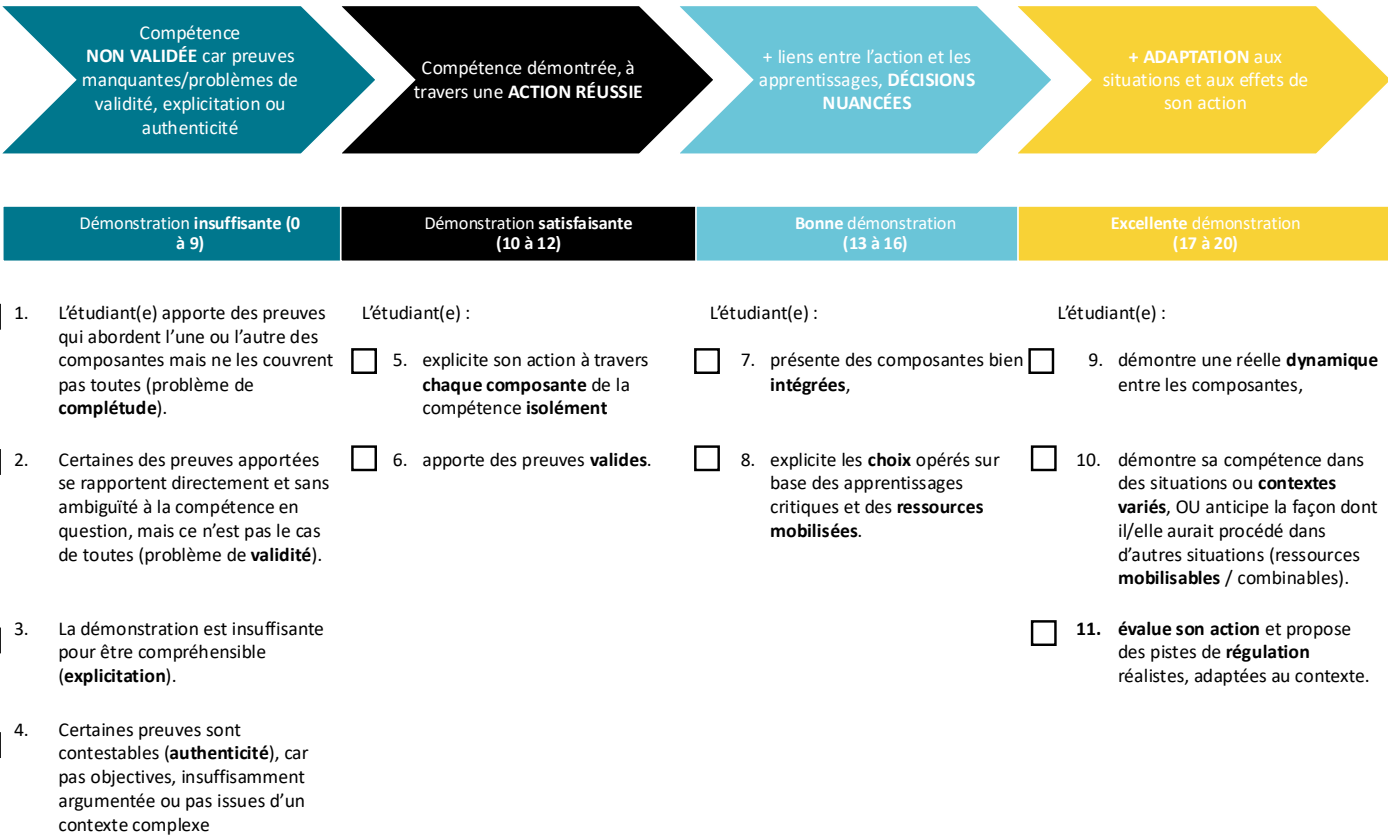
1. **définir les traces possibles** que les apprenant-es peuvent donner à voir dans leur (e)Portfolio
2. **déterminer les critères d'évaluation** : sur quoi va porter mon regard lorsque je vais évaluer la production des apprenant-es ?
3. **déterminer les éléments observables** :
 - Quels sont les apprentissages attendus ?
 - Quelles sont les principales caractéristiques d'une excellente production selon mes attendus ?
 - Quels sont les éléments observables du processus d'apprentissage que je souhaite évaluer ?
4. **sélectionner une échelle d'appréciation** : combien de niveaux sont nécessaires pour apprécier la trajectoire de progression dans les apprentissages (en évitant d'y intégrer un niveau neutre) ?
5. **décrire les attendus pour chaque niveau de performance** : à quoi ressemble un travail insuffisant et quelle est la différence avec un bon ou un excellent travail ?
6. **définir la pondération** entre les critères.

Pour en savoir + sur la [construction d'une grille d'évaluation critériée](#).

Deux exemples de grilles critériées :

Critère	Éléments observables	Inacceptable / Très difficilement / Insatisfaisant	Insuffisant / Difficilement / Peu satisfaisant	Correct / Assez facilement / Satisfaisant	Excellent / Facilement / Très satisfaisant
Autonomie	Contexte : travail de groupe Les étudiants doivent proposer un travail qui correspond aux consignes données, et ce, de manière autonome tout en sollicitant l'enseignant-e à bon escient.	Le groupe ne fait rien sans solliciter l'enseignant-e. 0 point	Seuls les tâches basiques sont réalisées de manière autonome. 2 points	Les groupe propose un travail qui correspond aux consignes de manière autonome et sollicite l'enseignant-e à bon escient. 4 points	Niveau correct et le groupe se pose des questions pertinentes pour approfondir le sujet. 6 points

Figure 24 - Exemple d'explicitation d'un critère (source : DACIP, 2024)



Poumay, M. & Georges, F. (2018). Grille d'évaluation de la démonstration d'une compétence.

Figure 25 - Exemple de grille critériée – (source : Poumay & Georges, 2018)

6.3. Créer un dépôt de devoir pour suivre ou évaluer un ePortfolio dans Moodle

Commenter la progression des apprenant-es directement sur Mahara est possible. Cela nécessiterait par contre qu'ils paramètrent le partage d'une page ou d'une collection avec vous et d'autres évaluateurs et évaluatrices le cas échéant. De votre côté, l'accès et le suivi devraient se faire apprenant-e par apprenant-e (ou groupe par groupe), ce qui risque d'être assez fastidieux au-delà de quelques apprenant-es ou groupes.

La **remise d'une page ou d'une collection dans un devoir sur Moodle** peut remplacer avantageusement un partage dans Mahara directement, que ce soit pour :

- suivre l'avancée et commenter la progression des apprenant-es (évaluation formative)
- évaluer la version finale d'une page ou d'une collection (évaluation sommative)

A partir de l'espace de cours Moodle dans lequel les apprenant-es peuvent accéder à leur portfolio, il vous suffit de :

- créer une activité de **dépôt de devoir**
- pour le type de remise, choisir la case « **Portfolio Mahara** »
- pour l'option consistant à verrouiller les pages soumises, selon que vous souhaitez commenter ou évaluer les portfolios, vous pourrez choisir entre les options suivantes :
 - « **Non** » permet aux apprenant-es de continuer à modifier leur portfolio. Peut-être que vous préférerez cette option si vous souhaitez plutôt suivre et commenter leurs réalisations
 - « **Oui, mais déverrouiller après évaluation** » permet aux apprenant-es d'accéder de nouveau et modifier leur portfolio après que vous ayez saisi leur note
 - « **Oui, garder verrouillé** » conserve les pages ou la collection verrouillées même après l'avoir évaluée. Peut-être vaudra-t-il mieux dans ce cas **conseiller aux apprenant-es de créer une copie de leur portfolio avant de le soumettre** pour qu'ils en conservent une copie dans leur espace personnel

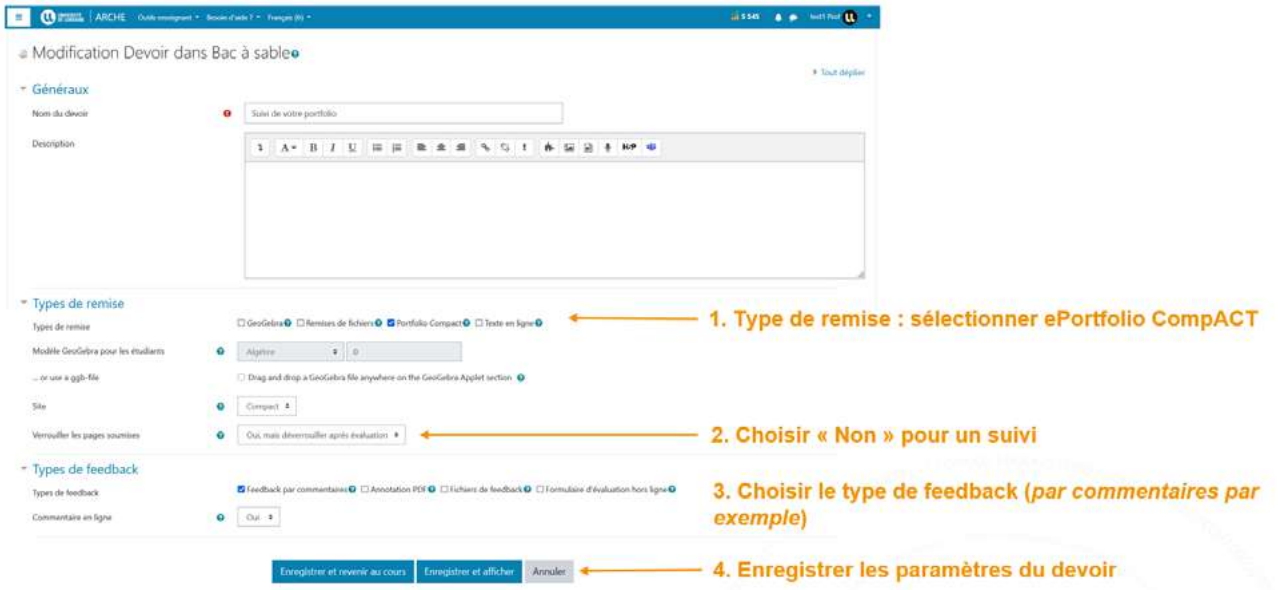


Figure 26 - Copie d'écran résumant les étapes les plus fréquentes pour créer un devoir sous forme d'ePortfolio Mahara

Lorsque vous accédez aux ePortfolios, la solution la plus facile consistera peut-être à **rédig**

Rétroaction par des commentaires rédigés directement dans le ePortfolio des apprenant-es	Rétroaction dans le devoir Moodle
Avantages - Vos commentaires sont répartis dans chacune des pages de l'apprenant-e, ce qui renforce les liens entre les rétroactions et les productions de l'apprenant-e - L'apprenant-e peut répondre à vos commentaires - Les apprenant-es conservent les rétroactions, même s'ils ou elles sont désinscrits du site Moodle	Avantages Suivi de groupe facilité. Le tableau des devoirs remis vous donne une vue d'ensemble des portfolios évalués et un accès rapide à vos commentaires - Les apprenant-es peuvent recevoir une notification par courriel lorsque vous ajoutez un nouveau commentaire (rétroaction par commentaires).
Désavantages Suivi plus difficile pour l'enseignant-e, qui doit accéder au portfolio de chaque apprenant-e pour relire ses commentaires L'apprenant-e peut supprimer vos commentaires.	Désavantages - À moins d'utiliser la fonction commentaires du devoir, l'apprenant-e ne peut pas répondre à vos commentaires. - La désinscription des apprenant-es à Moodle ne vous permet plus d'accéder à vos commentaires.

Tableau 4 - Tableau comparatif des avantages et des désavantages des rétroactions proposées dans Mahara ou dans Moodle (source : tutoriels Mahara, Université de Sherbrooke, 2019)

Points d'attention concernant le partage d'un ePortfolio Mahara dans un dépôt de devoir :

Lorsque vous sélectionnez « Portfolio Mahara » comme type de remise, seuls les rendus de page et collection provenant de l'espace personnel de l'apprenant-e sont possibles pour le moment (car les apprenant-es n'ont accès qu'à la liste des portfolios de leur espace personnel parmi leurs réalisations).

Pour contourner cette restriction, il existe deux possibilités :

- l'option la plus simple consiste à faire partie de chaque groupe pour accéder et commenter leurs réalisations
- si vous préférez un dépôt de devoir, il est possible de sélectionner « Texte en ligne » comme type de remise, et d'adapter les réglages de remises (indiquer « Oui » pour la remise de groupe et « Oui » pour requiert un groupe). Il suffit ensuite que l'un des membres du groupe vous transmette l'URL secrète de leur ePortfolio dans la zone de texte pour que vous puissiez y accéder.

Si vous souhaitez que les apprenant-es constituent progressivement une collection de plusieurs pages et qu'ils et elles la partagent avec vous, **il est préférable de partager directement la collection complète lors du dépôt, ou bien de déposer de nouveau l'ePortfolio lorsqu'une page a été ajoutée** (ce qui peut se révéler contraignant). En effet, si des pages sont ajoutées ou qu'une collection est constituée par la suite, l'adresse URL du ePortfolio sera modifiée pour protéger le nouveau contenu, et vous perdrez le bénéfice de l'accès initial...

Pour en savoir + et découvrir le pas à pas détaillé, voici le lien vers la fiche « [Créer un dépôt de devoir sous forme d'ePortfolio Mahara](#) » (SDUN, 2021c).

6.4. Comment intégrer une grille critériée dans Moodle ?

Lorsque vous disposez d'une grille d'évaluation critériée, vous pouvez l'associer à un dépôt de devoir d'un cours Moodle pour faciliter votre évaluation, *a fortiori* si vous êtes plusieurs évaluateurs. La grille peut être créée pour un ou plusieurs devoirs, et il est possible d'y attribuer des points ou un barème. Vous pouvez y intégrer les critères, les différents niveaux d'évaluation (échelle d'appréciation) pour chaque critère, et les points correspondant à ces niveaux le cas échéant.

Pour en savoir + et découvrir le pas à pas détaillé, voici le lien vers la fiche « [Associer une grille d'évaluation critériée à un dépôt de devoir](#) » (SDUN, 2023e).

1. Analyse de la problématique	À améliorer 0 points	Bien 2 points	Très bien 3 points	Excellent 4 points	L'analyse de la problématique est exacte, précise et complète. L'équipe a pris en considération les remarques proposées lors des rétroactions précédentes.
2. Explication et justification des ressources utilisées	À améliorer 0 points	Bien 1 points	Très bien 3 points	Excellent 4 points	La détermination des ressources nécessaires est complète, mais elle manque légèrement de justification. Les concepts, théories, concepts, méthodes et données sont présentés de façon précise.
3. Démarche de résolution	À améliorer 0 points	Bien 1 points	Très bien 2 points	Excellent 3 points	La démarche de résolution manque de rigueur et de précision. Les calculs et les schémas ne sont pas tous exacts.
4. Discussion et justification	À améliorer 0 points	Bien 1 points	Très bien 2 points	Excellent 3 points	La discussion et la justification des choix et des décisions manquent parfois de précision. Les résultats obtenus sont concluants. L'équipe n'a pas présenté les difficultés rencontrées ni les ajustements réalisés.
5. Réponse à la demande	À améliorer 0 points	Bien 1 points	Très bien 2 points	Excellent 3 points	L'objectif du projet a été atteint, et la réalisation répond précisément au besoin exprimé initialement. La proposition suggérée est réaliste.
6. Qualité de la présentation	À améliorer 0 points	Bien 1 points	Très bien 2 points	Excellent 3 points	Le plan et le déroulement sont clairement annoncés et respectés. La présentation est précise, concise et bien structurée. Les illustrations sont de bonne qualité. L'équipe utilise un langage professionnel.

Figure 27 - Exemple d'intégration d'une grille d'évaluation critériée dans Moodle (inspiré de Prégent, 2009)

6.5. Comment évaluer à plusieurs évaluateurs ?

Chaque évaluateur et évaluatrice est influencé par ses propres attentes et exigences, il est donc primordial qu'ils et elles se parlent et s'entendent sur les dimensions de l'évaluation.

Différents **acteurs** et **actrices** peuvent intervenir dans l'évaluation d'un (e)Portfolio :

- **un ou plusieurs enseignant-es**
- **les apprenant-es** eux-mêmes à travers une **autoévaluation**, qui leur permet de porter un jugement sur leurs propres apprentissages et dans l'idéal, de leur fournir des pistes pour progresser de façon autonome
- **les pairs apprenant-es** à travers **l'évaluation par les pairs** qui peut prendre la forme d'une évaluation formative ou sommative et doit être effectuée selon des critères bien définis. Elle nécessite l'installation d'un climat de confiance, vous pouvez fournir pour cela un document relatant toutes les informations nécessaires et/ou complémentaires telles que les explications et intérêts de l'évaluation par les pairs, les consignes détaillées, la présentation des activités et du calendrier, etc. (Topping, 2009).
- et enfin, dans le cadre d'un stage par exemple, le **tuteur** ou la **tutrice** peut assurer la supervision des objectifs, la mise à disposition de moyens pour favoriser les apprentissages des apprenant-es. Il ou elle peut ainsi évaluer les compétences mobilisées sur le lieu de stage avec des grilles d'évaluation spécifiques élaborées par (ou co-construites avec) l'équipe pédagogique.

Construire ensemble une grille d'évaluation peut favoriser cette transparence entre les évaluateurs et évaluatrices et envers les apprenant-es. Pour en savoir plus sur la construction d'une grille d'évaluation, vous pouvez vous référer à la section « [Un outil pour évaluer : une grille d'évaluation critériée](#) ».

Voici **quelques questions que les évaluateurs et évaluatrices peuvent se poser ensemble** afin de construire une évaluation à plusieurs de la démarche Portfolio :

- Quelles sont les apprentissages et les compétences que nous choisissons d'évaluer ?
- Quels critères de réussite nous paraissent les plus pertinents ?
- Quels éléments observables rédigeons-nous ensemble ?
- Quelle échelle d'appréciation choisissons-nous ?
- Dans quelles conditions allons-nous pouvoir les observer ?
- A quels moments donnons-nous des rétroactions ? Qui d'entre nous les délivre ? Sous quelles formes ?
- Qui organise ces éléments dans un calendrier commun ?
- Qui s'appuie sur nos réponses pour mettre en forme une grille critériée ?

Ces échanges peuvent être l'occasion de **construire un calendrier de la démarche (e)Portfolio précisant les :**

- périodes pendant lesquelles les (e)Portfolios doivent être préparés par les apprenant-es
- dates des rendus intermédiaires
- dates des bilans pédagogiques (pour aider les apprenant-es à se situer dans la progression)
- dates des évaluations et leurs modalités si besoin

6.6. Comment évaluer la part personnelle dans le travail collectif ?

En fonction des objectifs visés par la démarche (e)Portfolio, les situations d'évaluation mises en place pour évaluer les travaux font souvent appel à des activités conduites en groupe (situations intégratrices, projets, problème, ...). Dans ce cas, vous devez déterminer si vous souhaitez évaluer uniquement la production du groupe, ou distinguer le niveau d'implication de chaque apprenant-e.

« Évaluer seulement la production groupale ne permet pas de jauger du niveau d'implication individuelle de chacun car le travail peut être effectué par quelques membres du groupe seulement. En revanche, lorsque les étudiants sont évalués individuellement et que les scores sont sommés pour obtenir un score de groupe, chaque membre du groupe est incité à s'engager et à exceller puisque le succès du groupe dépend des performances de chacun » (Cosnefroy et Lefevre, 2018).

Ainsi, une individualisation de vos évaluations peut permettre de :

- **détecter les apprenant-es dont le comportement pose question (DACIP, 2024) :**
 - « **l'apprenant-e épiphyte** » qui se repose sur le travail des autres
 - « **le ou la super-performant-e** » qui contribue tout-e seul-e à l'effort collectif
 - « **le preneur ou la preneuse d'otage** » qui prend complètement le contrôle des tâches et dirige les autres apprenant-es
- **augmenter l'implication globale et l'engagement des apprenant-es** au sein d'un projet collectif
- **valoriser le mérite des apprenant-es**, ce qui envoie un signal fort quant à la reconnaissance de leur travail par l'université et les responsabilise face à leurs pairs

Pour autant, évaluer individuellement la contribution de chaque membre du groupe peut s'avérer être une tâche complexe pour l'enseignant-e :

- Comment évaluer ces compétences quand le travail a été réalisé par une équipe ?
- Quelle importance donner à l'évaluation individuelle par rapport à l'évaluation collective des compétences ?

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de modalités pour individualiser votre évaluation du (e)Portfolio :

- **soutenance orale** : les apprenant-es sont interrogé-e-s sur les actions prises en charge et réalisées
- **journal de bord** : il peut être intégré au (e)Portfolio et permet de voir ce que les apprenant-es font au jour le jour
- **autoévaluation** : chaque apprenant-e rédige une partie personnelle présentant son cheminement réflexif au sujet de la tâche réalisée
- **évaluation par les pairs** : les membres d'une même équipe portent un regard sur le travail des un-es et des autres

6.7. Objectif 1 : Évaluer l'acquisition des compétences

Comment évaluer une compétence ?

Évaluer une compétence ne s'improvise pas et nécessite d'être au clair sur ce qu'elle sous-tend en termes d'exigences et d'attendus. L'évaluation des compétences s'intéresse à ce que les apprenant-es savent faire et comment ils et elles le font. Elle s'attache autant aux processus ou démarches adoptés par les apprenant-es, qu'aux résultats auxquels ils et elles parviennent. De ce fait, elle porte sur :

- la capacité à **mobiliser un ensemble de ressources**
- la **maîtrise des ressources et les stratégies** pour repérer ou construire les ressources non disponibles
- le **retour réflexif** (l'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix)
- la **progression** dans le développement des compétences (en situation d'évaluation formative)

Ainsi, l'évaluation doit être pensée **par un collectif d'enseignant-es** qui détermine une activité pédagogique **proche d'une situation professionnelle authentique** afin de s'assurer du développement des compétences visées.

Par ailleurs, une compétence complexe ne peut être appréhendée que par paliers, par **différents niveaux** : pour une même compétence en effet, le **niveau attendu** ne peut pas être le même entre des apprenant-es de première ou de troisième année de licence.

« Il sera utile de préciser quelques moments clés auxquels il est attendu que l'étudiant ait atteint des niveaux intermédiaires de la compétence [...] Le (e)Portfolio peut servir de dossier de progression et suivre ainsi l'étudiant dans son cheminement à travers les niveaux, tout au long du programme de formation. » (Poumay, 2017).

Afin de déterminer ces niveaux, vous pourrez vous référer à la partie « [Comment accompagner la progression dans les compétences ?](#) ».

En plus des niveaux, les critères d'évaluation permettent de répondre à la question suivante : **sur quoi va porter mon regard lorsque je vais évaluer la production des apprenant-es ?**

Les critères permettent de se prononcer sur les principales qualités des apprentissages réalisés (le résultat d'une activité, la façon de procéder, la manière dont les apprenant-es justifient leur démarche, etc.).

Afin de déterminer les critères d'évaluation, vous pouvez vous référer à la partie « [les critères d'évaluation](#) ».

Une des façons les plus directes de mesurer le développement d'une compétence est **d'observer la performance des apprenant-es en situation**, de façon répétée au fur et à mesure de l'année :

- pendant l'action, en **observant** les apprenant-es sur le terrain et en leur demandant **d'expliquer et de justifier leurs décisions au fur et à mesure de leur action**
- après l'action, **en questionnant oralement les apprenant-es sur leurs choix, en leur demandant de critiquer leurs résultats, en leur suggérant de proposer des régulations** : Que doivent-ils et elles apprendre ou approfondir pour poursuivre le développement de leurs compétences ? Comment vont-ils et elles s'y prendre pour progresser ? Quelles ressources doivent-ils et elles mobiliser ?

Puisque cette observation directe est rarement possible, en particulier sur le long court, on recourt généralement au **(e)Portfolio** (ADIUT).

Dans le (e)Portfolio, les apprenant-es sélectionnent eux-mêmes et décrivent **les actions les plus significatives** du développement de leurs compétences. Ils ou elles les illustrent en apportant des **preuves de leur action, en justifiant leurs choix, en posant un regard critique** sur la qualité de leurs résultats et de leurs démarches, et ceci en proposant des **pistes d'amélioration**.

Par exemple, l'évaluation des compétences peut porter sur :

- la qualité des **démarches**
- la qualité des **résultats** obtenus
- la **justification des choix** sur la base des connaissances qui ont conduit à prendre ces décisions
- le **recul critique** et la **régulation des actions**
- l'adaptation de la compétence dans des **contextes variés**

6.8. Objectif 2 : Soutenir la réflexivité pour adopter une posture critique sur les apprentissages

Quels types d'évaluation de la réflexivité ?

La réflexivité est une compétence qui s'inscrit dans un **cheminement**, tout au long de la formation. L'évaluation formative permet d'observer et d'informer les apprenant-es sur leurs progrès et sur ce qu'ils et elles doivent encore acquérir. Elle permet de vérifier **leur progression** dans le cheminement réflexif et de revenir rapidement sur un point particulier si besoin.

Une évaluation sommative de la compétence réflexive est possible en fin de période d'apprentissage mais elle n'est pas toujours encouragée, c'est l'évaluation formative qui semble être la plus pertinente.

L'un des enjeux est de **rendre vos apprenant-es acteurs et actrices de leur démarche réflexive**. Pour ce faire, proposer des temps d'**autoévaluation** leur ouvre la possibilité d'identifier leur niveau de connaissances, leurs habiletés et la compréhension de la démarche (Tiuraniemi *et al.*, 2011). Ils et elles peuvent alors se fixer des objectifs à atteindre, opérer des changements, évaluer leurs actions ou leurs productions et réaliser les ajustements nécessaires.

Pour autant, la réflexivité n'est pas une démarche solitaire, elle se nourrit de la confrontation aux autres. Dans une démarche d'évaluation formative entre pairs, la participation des apprenant-es peut être un levier motivationnel intéressant. **L'évaluation par les pairs** offre la possibilité de placer les apprenant-es dans une démarche réflexive sur leur travail en le comparant à d'autres tout en les impliquant activement au regard des objectifs d'apprentissage visés.

Échanger sur leurs écrits réflexifs entre pairs permet également aux apprenant-es de mieux saisir les consignes et les attendus : chacun donne et obtient des commentaires qualitatifs et des suggestions d'amélioration ou de développement. De cette manière, « *les enseignants, d'une part, connaissent mieux les besoins des apprenants et développent leurs enseignements et les apprenants, d'autre part, peuvent voir où ils en sont par rapport à l'atteinte des objectifs et apprennent à mieux se connaître en tant qu'apprenant.* » (Daele, 2009).

Pour cela, vous devez vous assurer qu'un climat de confiance et de respect soit installé entre les apprenant-es, en instaurant une pédagogie favorisant la collaboration, les interactions entre les apprenant-e-s.

Comment évaluer le cheminement réflexif ?

Sur le plan pédagogique, évaluer le cheminement réflexif dans un (e)Portfolio présente plusieurs intérêts. En effet, cela permet de :

- **s'intéresser au processus** : la réflexivité en tant que démarche permet aux apprenant-es de porter l'attention sur eux-mêmes, leurs actions et les raisons qui les fondent, plutôt que sur le résultat de l'action (échec ou réussite, bonne ou mauvaise note)
- **redonner à l'erreur un statut d'indicateur** : évaluer le cheminement réflexif, ce n'est pas relever les erreurs et les sanctionner, mais plutôt permettre aux apprenant-es de les accepter et de s'en servir pour identifier des leviers d'amélioration

Afin d'évaluer le cheminement réflexif, nous vous proposons de suivre ce questionnaire :

- Quel est le niveau de description de la situation par l'apprenant-e ? (d'anecdotique à critique)
- La description est-elle analysée ?
- Cette analyse fait-elle preuve de réflexion ?
- Cette réflexion a-t-elle permis à l'apprenant-e d'envisager des changements possibles ?

La **grille critériée** est un outil intéressant pour une évaluation de la démarche réflexive. Communiquée dès le début du processus aux apprenant-es, elle peut vous permettre de poser un cadre structurant et rassurant : les apprenant-es y trouvent des balises précises et savent ce que vous attendez. C'est une occasion pour vous de vous mettre au clair sur les niveaux de réflexivité attendus pour mieux les aiguiller et les outiller.

Vous pouvez vous inspirer d'exemples présentés dans la fiche de synthèse DACIP « [L'évaluation de la réflexivité](#) », les adapter à votre propre contexte d'enseignement ou concevoir un outil qui vous corresponde davantage et facilite votre évaluation de la démarche réflexive dans les (e)Portfolios des apprenant-es.

6.9. Objectif 3 : Favoriser l'insertion par la capacité à démontrer ses compétences (PPP)

Comment auto-évaluer une compétence ? Avec quels outils ?

Il est important pour l'apprenant-e d'évaluer son niveau de compétence dans un ou plusieurs domaines. Une échelle de 1 à 4 peut, par exemple, l'y aider :

- 1. débutant** : connaissances de base, compréhension des concepts fondamentaux, utilisation des outils de base
- 2. intermédiaire** : maîtrise des techniques et outils couramment utilisés, capacité à résoudre des problèmes simples de manière autonome
- 3. avancé** : maîtrise approfondie des concepts et techniques avancés
- 4. expert** : expertise approfondie dans un domaine, capacité à résoudre des problèmes difficiles et à innover

Des ePortfolios, comme ceux proposés par la plateforme [Mon Orient'Est](#), permettent cette **autoévaluation**. Celle-ci nécessite la création d'un compte au préalable. Sous l'onglet « e-portfolio de compétences » il est possible d'identifier et de détailler le niveau de maîtrise des compétences par une autoévaluation selon 4 niveaux :

1. je débute
2. je sais faire
3. je maîtrise
4. je suis expert

Il conviendra toujours d'associer des éléments de contexte et des justificatifs.

7. Valoriser les apprentissages

7.1. Comment communiquer sur ses apprentissages à l'issue de sa formation ?

Le (e)Portfolio est un outil intéressant pour permettre à l'apprenant-e de communiquer sur ses acquis afin de :

- retracer sa progression tout au long de son parcours
- mettre en avant ses réalisations faites lors de stages, de projets, de TD, ou tout autre expérience professionnelle ou personnelle en analysant, à l'aide de grilles, les tâches et activités développées en équipe et/ou en autonomie ainsi que les savoirs, savoir-faire et les savoir-être développés.



UNIVERSITÉ DE LA MÉDITERRANÉE

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

EXPERIENCE DE FORMATION : DE LA CONNAISSANCE A LA COMPETENCE (Savoir)

Acquises en (précisez le cursus) :

Matières importantes	Connaissances acquises : ce que j'ai appris...	Compétences associées (verbe d'activité + complément) : ce que je suis capable de faire	Un exemple concret de mise en œuvre
Anglais (UE Transversale) Anglais confirmé	- Vocabulaire (des médias, du marketing, etc...) - Grammaire - Syntaxe	- Rédiger un compte rendu, un rapport - Tenir une conversation avec un locuteur natif	En participant aux animations 'ateliers' et/ou séances de 'conversation' (tandem avec un natif) proposées par EDOLang/CLYC

Figure 28 - Grille « expérience de formation » pour analyser ses acquis de sa formation (source : SOIP, 2022)

Le ePortfolio peut être considéré comme une vitrine des compétences, réalisations et expériences des apprenant-es. Il permet de montrer à des employeurs et employeuses ainsi qu'aux personnels de recrutement potentiel-les, des preuves tangibles de leurs capacités et de leurs valeurs.

Le ePortfolio Mahara laisse à l'apprenant-e la possibilité de décider des pages à rendre publiques et d'en définir les destinataires. Mahara permet, en effet, de l'envoyer aux personnes de son choix (maître de stage, recruteur, etc.) au moyen d'une URL secrète.

7.2. Comment exporter un ePortfolio avec Mahara ?

Il est possible d'exporter des ePortfolios pour conserver hors ligne des fichiers et des contenus créés avec Mahara, ou pour les importer dans une autre plateforme.

Pour le moment, la contrainte essentielle que les apprenant-es peuvent rencontrer, c'est la nécessité pour les espaces les plus documentés d'enregistrer parfois collection par collection lorsqu'elles sont particulièrement étayées.

Voici la démarche pour exporter :

1. cliquer sur le menu principal ≡ → Gérer → Exporter
2. choisir les données à exporter :
 - « toutes mes données » : contient tout ce qui a été stocké dans un compte (les contributions de groupes sont toutefois exclues de l'exportation)
 - « seulement certaines pages » : permet de sélectionner les pages à exporter (et les fichiers qu'elles contiennent)
 - « seulement certaines collections » : permet de sélectionner les collections à exporter (et les fichiers qui y sont contenus)
3. cliquer sur le bouton Génération du fichier d'exportation
4. télécharger le fichier généré

Le dossier compressé contient :

- un dossier regroupant tous les fichiers intégrés à la page ou la collection (images, documents PDF, ...)
- un dossier HTML : le format HTML permet de créer un site web avec les données du ePortfolio. Pour afficher ce site web, décompresser le fichier et double-cliquer sur le fichier « index.html » dans le dossier qui vient d'être créé
- un fichier Leap2A : le format Leap2a permet l'interopérabilité des portfolios numériques. Il est donc possible d'importer ces informations dans un autre système compatible « Leap2A »

A noter : avec le développement de l'usage du ePortfolio, la Direction du Numérique a reçu un nombre croissant de **demandes émanant d'apprenant-es d'autres universités**, notamment du Grand Est (les Universités de Reims Champagne-Ardenne, de Strasbourg, de Haute Alsace et de Technologie de Troyes disposent toutes d'une plateforme Mahara). Les apprenant-es **qui disposaient déjà d'un espace ePortfolio et qui s'inscrivent dans un établissement disposant de Mahara peuvent exporter et réimporter leurs réalisations d'un simple glisser/déposer** (Menu principal > Onglet Gérer > Section Importer).

8. Bibliographie et Webographie

ADIUT (s.d.). *Un espace pour l'APC en BUT*. <https://view.genially.com/63523b318ffbf0011bad11b>

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Depover, C. & Noël, B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles, De Boeck.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1). Paris : Presses universitaires de France.

APEC (2024). *5 enjeux pour l'emploi cadre en 2024*. <https://corporate.apec.fr/files/live/sites/corporate/files/Nos%20%c3%a9tudes/pdf/5-enjeux-pour-lemploi-cadre-en-2024>

APEC (2020). *Etude sur l'identification des compétences dans le recrutement des cadres*. <https://corporate.apec.fr/files/live/sites/corporate/files/Nos%20%c3%a9tudes/pdf/lidentification-des-competences>

Appui à la pédagogie par le numérique (2019). Documentation Mon Portfolio. Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg. https://documentation.unistra.fr/Catalogue/Services_pedagogiques/MonPortfolio

AUPEN - Accompagnement aux Usages Pédagogiques Et Numériques (2024). Accompagnement à la démarche ePortfolio. Université Catholique de Lille

Berthiaume, D., David, J. & David, T., (2012). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <http://journals.openedition.org/ripes/524>

Berthiaume, D. & Daele, A. (2010). Évaluer les apprentissages des étudiants à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. High Educ.

Bolli, A. (2016). *Définition du eportfolio*. Université de Haute Alsace : Pôle APPUI du Learning Center. <https://e-diffusion.uha.fr/video/0136-definition-du-eportfolio/>

Bolli, A. (2018). *Conseils pour démarrer son premier portfolio*. Université de Haute Alsace : Pôle APPUI du Learning Center. <https://e-diffusion.uha.fr/video/0438-conseils-pour-demarrer-son-premier-portfolio/>

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2014/2 (Vol.114), p. 315-353.

Bulletinofficiel du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (18 janvier 2024). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bo/2024/Hebdo3>

Cadars, M-C, et Bussutil, C. (2017). *Quand Moodle flirte avec Mahara : le PPP dure 3 ans*. Institut Catholique de Toulouse. MoodleMoot - MaharaHui, Université Jean Moulin Lyon 3. <https://webtv.univ-lyon3.fr/channels/moodlemoot/media/MEDIA170703102701754?server=1>

Cadremploi (2021). *Qu'est-ce que l'obsolescence des compétences et comment y faire face ?* <https://www.cadremploi.fr/editorial/conseils/conseils-carriere/quest-ce-que-lobsolence-des-competences-et-comment-y-faire-face>

Centre d'Enseignement Multimedia Universitaire (2019). Tutoriels Mahara. Université de Caen.
<https://webcemu.unicaen.fr/dokuwiki/doku.php?id=mahara>

Charbonnel, L. (2020). Grille d'évaluation par les pairs : Exemples et méthodologie pour l'enseignant.
ChallengeMe.
<https://challengeonline.grille-evaluation-par-les-pairs/>

Chouinard, R. & Durand, M. (2006). L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal : Hurtubise HMH.

Coen, P-F., Lygoura, S. & Sieber, M. (2017). Traces d'activités et activités sur les traces : apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignant.e.s en formation. Communication présentée au 29e colloque de l'ADMEE- Dijon.
<http://pfcoen.ch/content-wp/pdf/Coen-Sieber-Lygoura-2018-traces.pdf>

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre Européen Commun pour les Langues ! Apprendre, enseigner, évaluer*.
<https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Cosnefroy, L. & Lefevre, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie*, 202, 77-88.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-77.htm>

Côté, F. (2009). *Le dossier d'étude, pour évaluer autrement... Un portfolio d'apprentissage*. Montréal : APCQ

DACIP (s.d.). *Comment concevoir des grilles d'évaluation critériées ?*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/comment-concevoir-des-grilles-devaluation-criteriees/>

DACIP (s.d.). *L'alignement pédagogique*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/lalignement-pedagogique/>

DACIP (s.d.). *Les feedbacks et les rétroactions*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/les-feedbacks-et-retroactions/>

DACIP (s.d.). *Portfolio*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/portfolio/>

DACIP (2023). *Les situations intégratrices*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/les-situations-integratrices/>

DACIP (2024). *L'individualisation de l'évaluation dans un travail de groupe*. Université de Lorraine.
https://sup.univ-lorraine.fr/files/2024/07/fc_individualisation_evaluation_dans_un_travail_de_groupe.pdf

DACIP (s.d.). *L'évaluation de la réflexivité*. Université de Lorraine.
<https://sup.univ-lorraine.fr/levaluation-de-la-reflexivite/>

Daele A. (2009). Les Communautés de pratique. Barbier J-M, Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J-C. *Encyclopédie de la formation*. Paris, PUF.

Dozot, C. (2018). Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des feed-back académiques par les étudiants universitaires. Thèse de doctorat. UCL-Université Catholique de Louvain.

Driessen, E., Van Tartwijk, J., Van der Vleuten C. & Wass, V. (2007). Portfolios in medical education: why do they meet with mixed success? A systematic review. *Med Educ*, 41(12).
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18045373/>

Drouhin, F. (2018). PPP IUT Colmar, atelier : *PPP du S1 au S6, intégrer le PPP sur les 6 semestres*. Université de haute Alsace.
<https://e-diffusion.uha.fr/video/0468-ppp-iut-colmar-atelier-ppp-du-s1-au-s6-integrer-le-ppp-sur-les-6-semestres/>

Duchesne, V. (2022). *23 progressions pédagogiques pour réussir avec l'ePortfolio Mahara*. Dijon : Educagri Editions

Dumont, A. (2020). Feedback et e-learning. *Pédagoscope*.
<https://pedagoscope.ch/feedback-et-e-learning/>

Durand, M. (2006). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.

ECCEM (2011). Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Groupe ECCEM.

Ek, P. & Sauvage, M. (2017). *Comment fournir un feedback qui favorise l'apprentissage ?*. Liège Université.

EPF Ecole d'ingénieurs (2023). *Parcours d'auto-apprentissage à la démarche ePortfolio*. L'Université Numérique.
<https://luniversitenumerique.fr/parcours-dauto-apprentissage-eportfolio>

Georges, F. & Poumay, M. (2020). Créer des SAÉ - Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte d'APC. ADIUT.
https://scenari.imt.fr/carae/aide/res/SAE_GUIDE_de_soutien_20201215_creeer_des_SAE_georges_poumay_LabSet_ULieLge.pdf

Gérard, F-M. & Roegiers, X. (2009). Fiche 20. La rédaction des consignes. *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant-es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université: Les émotions pour apprendre. *La Revue LEE*, (5).

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ* (Bantam Books).

Hadji, C. (2000). *Évaluer, règles du jeu*. Paris, E.S.F.

Hand, R., Bell, T. & Kent., D. (2010). *Mahara ePortfolios. Create your own ePortfolio and communities of interest within an educational or professional organization*. Birmingham, UK : Packt Publishing

Heinen, E. & Lemenu, D. (2015). Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis de l'étudiant. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Hoeppner, K. (2024). *Mahara and Moodle: A match made for learners*.
<https://slides.com/anitsirk/moodlemoot-canada-2024-en>

Houart, M. (2020). Soutenir l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages : Le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de promotion de la réussite en première année à l'université. *La Revue LEE*, (2).

Huwer, E. & Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? *Évaluation et développement professionnel*.

IUT Grenoble (2021). *Projet Lancée*.
<https://lancee.fr/>

Kolb D. A. (1994). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.

Koole S., Dornan T., Aper L., Scherpbier A., Valcke M., Cohen-Schotanus J. & Derese A. (2011). Factors confounding the assessment of reflection: a critical review. *BMC Med Educ.*

Lanthier, S. (2019). *Mon journal d'apprentissage.* Faculté des arts, Université du Québec à Montréal. <https://mahara.uqam.ca/artefact/artefact.php?artefact=30655&view=12208>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology.* London: Routledge

Louvain Learning Lab (2018). Université Catholique de Louvain. <https://uclouvain.be/fr/etudier/III/cahier-portfolio.html>

Lebel, C. & Belair, L. (2004). Actes du colloque AQPC 2004 — Évaluer... pour mieux se rendre compte.

Le Boterf, G. (1998). Construire les compétences individuelles et collectives. Paris, Éditions d'organisation.

Leclercq, E. (2012). Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ?. *Carrefours de l'éducation*, 34, 161-175. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0161>

Lecoq, J. (2018). (Dir). Évaluer les compétences avec un (e)portfolio. Les cahiers du LLL. <https://uclouvain.be/fr/etudier/III/cahier-portfolio.html>

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.

Lenel, E. (2017). Modèle eportfolio « PPP IUT GEA Cherbourg ». Université de Caen. <https://eportfolio.unicaen.fr/user/emilie-lenel/1-se-pr-senter>

Mahara (2024). *Manuel de Mahara* 24.04. <https://manual.mahara.org/fr/24.04/>

Michaud C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ?. *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2). Consulté le 24 juillet 2024, à l'adresse <https://doi.org/10.7202/1024717ar>

MIPNES DEGESIP (2013). *ePortfolio : enjeux et recommandations - Livre blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français ».* http://media.sup-numerique.gouv.fr/file/Innovations_numeriques/13/2/ePortfolio_cahier1pdf_761132.pdf

MESR (2019). iENA, *un écosystème de plugins pour favoriser l'apprentissage dans un contexte hybride.* Sous-Direction des Usages du Numérique, Université de Lorraine. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/iena-un-ecosysteme-de-plugins-pour-favoriser-l-apprentissage-dans-un-contexte-hybride-48591>

Moodle (2024). *Manuel de Moodle* 4.4. https://docs.moodle.org/4x/fr/Table_des_mati%C3%A8res#Gestion_d'un_cours_Moodle

Moreau, Y. (2019). *Mahara, une solution ePortfolio polyvalente.* Université Jean Moulin Lyon 3. <https://moreauyves.wordpress.com/2019/01/07/mahara-un-eportfolio-polyvalent/>

Nguyen QD. & Raymond-Carrier S. (2016). Un professionnel de santé qui se pose des questions : la réflexivité. *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.

Oudkerk Pool, A., Govaerts, M-J-B., Jaarsma, D. & Driessen, E-W. (2017). From aggregation to interpretation: how assessors judge complex data in a competency-based portfolio. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 23(3), 275–287.

Parkin, N. (2017). *What is the 'powerful idea' of the eportfolio?* Flinders University. <https://blogs.flinders.edu.au/cilt/2017/05/10/what-is-the-powerful-idea-of-the-eportfolio/>

Parkin, N. (2019). *Thoughts on a 'portfolio approach' to learning.* Flinders University. <https://blogs.flinders.edu.au/cilt/2019/07/01/thoughts-on-a-portfolio-approach-to-learning/>

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio ? *Educational Leadership*, 48(5). <http://faculty.milkenschool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf>

Pellegrino, J. W., Chudowsky & N., Glaser, R. (2001). Knowing what students know : The Science and Design of Educational Assessment. Washington, DC: National Academy Press

Pôle appui à l'ingénierie pédagogique, numérique et multimédia (2024). Formation en autonomie à la démarche ePortfolio. Université de Rennes 2

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

Poumay, M (2017). Chapitre 9. Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. Organiser la formation à partir des compétences Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. De Boeck Supérieur, pp. 189-212. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0189>

Poumay, M., & Maillart, C. (2014). Los portafolios : Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. D., Leclercq & A., Cabrera, *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior.* Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile. <http://hdl.handle.net/2268/168492>

Poumay M., Tardif J. & Georges F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur.

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

Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01>

Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Paris : ESF.

Ringuet, S., & Parent, S. (2015). *Portfolio numérique.* Profweb. <https://eductive.ca/ressource/portfolio-numerique/>

RISET (2016). Kit de conversation ePortfolio. UNIL. <https://sepia2.unil.ch/eet/article/kit/>

Robles, M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 75. 453-465. 10.1177/1080569912460400.

Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Le Tableau*, 8 (1).

Scallon, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (2000). L'évaluation formative. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3).

Schön, D. (1994). Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions logiques.

SDUN (2021a). *Face au déploiement massif de portfolios dans les Bachelors Universitaires de Technologie : IUT, APC, MAHARA... On touche au(x) BUT(s) ?* MoodleMoot 16e édition, Université de Tours et Avignon Université (France)

SDUN (2021b). *Tutoriels CompACT.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/tuto-compact>

SDUN (2021c). *Créer un dépôt de devoir sous forme d'ePortfolio Mahara.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2022a). *Adaptation de l'ABC Learning design à l'écosystème numérique Moodle et Mahara.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2022b). *Le PPP est dans le pré : Quand la transhumance entre Moodle et Mahara aide les étudiants à faire pousser leurs connaissances...* MoodleMoot 17e édition, Université de Caen (France)

SDUN (2022c). *Concevoir une page ou un modèle de page.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2023a). *L'ePortfolio Mahara : Un retour vers le futur pour les étudiants ? Si nos calculs sont exacts, couplé à Moodle, attendez-vous à voir quelque chose qui décoiffe...* MoodleMoot 18e édition, Université Technologique de Troyes (France)

SDUN (2023b). *Quitte à voyager à travers le temps au volant d'un ePortfolio Mahara, autant choisir des pages qui aient de la gueule !* MoodleMoot 18e édition, Université Technologique de Troyes (France)

SDUN (2023c). *Les 5 blocs essentiels pour construire une page CompACT/Mahara.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2023d). *Concevoir un modèle de collection Mahara.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2023e). *Associer une grille d'évaluation critériée à un dépôt de devoir.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

SDUN (2024). *Créer des groupes et des ePortfolios collaboratifs dans CompACT.* Université de Lorraine.
<https://u2l.fr/guideportfolioannexes>

Service de soutien à la formation (2019). Documentation monPortfolio. Université de Sherbrooke.
<https://wiki.usherbrooke.ca/display/MONPORTFOLIO/Documentation+monPortfolio>

SOIP (2023). *CV ? C'est Vous !.* Université de Lorraine.
<https://view.genially.com/65119ecbf7ab490011d14e6a/presentation-cv-cest-vous-0923>

SOIP (2024). *Lettre de Motivation : Pas de blabla...* Université de Lorraine.
<https://view.genially.com/65b7c9c528bd3000148d8615/presentation-tuto-lmnew3essentielscaspratiques>

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.

Tardif, J. (2015). Les compétences, un moyen de repenser les apprentissages ? Vidéo-conférence.
<https://sup.univ-lorraine.fr/video-conference-de-jacques-tardif-les-competes-un-moyen-de-repenser-les-apprentissages/> DACIP (univ-lorraine.fr)

Tiuraniemi J., Läärä R., Kyrö T. & Lindeman S. (2011). Medical and psychology students' self-assessed communication skills: A pilot study. *Patient Education and Counseling*. 83(2).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738399110003058#>

Todo skills (2021). *Baromètre des soft skills 2021.*
<https://www.todoskills.com/barometre/>

Topping K-J. (2009). Peer Assessment. Theory into practice, 48(1).
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>

UCL Knowledge Lab (2013-2022). *Learning Designer tool.* University College London.
<https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>

Université Catholique de Lille (2024). *Accompagnement à la démarche ePortfolio.* AUPEN - Accompagnement aux Usages Pédagogiques Et Numériques

Université de Caen (2019). *Tutoriels Mahara.* Centre d'Enseignement Multimedia Universitaire.
<https://webcemu.unicaen.fr/dokuwiki/doku.php?id=mahara>

Université de Rennes 2 (2024). *Formation en autonomie à la démarche ePortfolio.* Pôle appui à l'ingénierie pédagogique, numérique et multimédia

Université de Sherbrooke (2019). Documentation monPortfolio. Service de soutien à la formation.
<https://wiki.usherbrooke.ca/display/MONPORTFOLIO/Documentation+monPortfolio>

Université de Strasbourg (2019). *Documentation Mon Portfolio.* Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Appui par le numérique.
https://documentation.unistra.fr/Catalogue/Services_pedagogiques/MonPortfolio

Université Le Havre Normandie (2016). *Collection : Aide eportfolio.*
<https://eportfolio.univ-lehavre.fr/view/view.php?id=53>

Vacher Y. (2015). Construire une pratique réflexive : comprendre et agir. Bruxelles : De Boeck

Vène, C. (2021). *Livre Blanc : Soft Skills, nouvelles compétences indispensables.*
<https://exed.centralesupelec.fr/actualites/livre-blanc-soft-skills-nouvelles-competences-indispensables/>

Wald H-S., Borkan J-M., Taylor J-S., Anthony D. & Reis S-P. (2012). Fostering and evaluating reflective capacity in medical education: developing the REFLECT rubric for assessing reflective writing. *Acad Med*, 87.

Young, C. et Perović, N. (2013). *ABC Learning Design*, University College London.
<http://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/>
Pour les ressources en français : <https://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/abc-ld-resources-french/>

Zakhartchouk, J.-M. (2006). Comprendre les énoncés et les consignes. *Cahiers Pédagogiques*. CRDP Amiens.

9. Annexes

Annexe 1. Recommandations d'usages du portfolio par les enseignant-es du programme Trajectoires

Selon les résultats de la mesure d'impact conduite par le Crem.

1. Le portfolio comme trajectoire d'apprentissage

- le portfolio est une démarche avant d'être un produit. :
 - les choix faits durant le processus sont importants. Le produit final est la manière dont l'apprenant-e choisit de communiquer ses traces d'apprentissage
- le portfolio est un outil au service de la réflexivité :
 - le portfolio contient des éléments réflexifs, sous forme de commentaires, un discours personnel de l'apprenant-e sur ses réalisations, sa démarche et son parcours
 - il est évolutif
- le portfolio est différent du CV :
 - certaines apprenant-es le perçoivent comme une prolongation, en mettant l'accent sur le parcours d'apprentissage, la progression de l'apprenant-e et la transversalité des enseignements

2. Accompagnement des apprenant-es

- sensibilisation précoce au portfolio :
 - le plus tôt est le mieux. Les enseignant-es préconisent de sensibiliser les apprenant-es dès la licence, voire dès la L1. Cela permet aux apprenant-es d'avoir le temps d'entrer dans la démarche et de collecter des traces
 - anticiper sur la collecte de traces offre aux apprenant-es la possibilité de voir leur propre évolution en leur donnant du recul sur leurs réalisations des années précédentes
- prévoir des temps dédiés dans la formation :
 - des temps de formation dédiés permettent de clarifier les objectifs et les concepts associés qui sont nouveaux pour les apprenant-es
 - le partage d'expérience et le feedback soutiennent les apprenant-es dans la prise de conscience de leurs compétences
 - la mise en commun peut devenir un temps d'analyse de pratiques
- ne pas préjuger des compétences numériques des apprenant-es :
 - CompACT convient à des apprenant-es qui ne sont pas formés au webdesign ou à des formes sophistiquées de PAO
 - les apprenant-es ont besoin d'un temps de familiarisation avec l'outil pour connaître ses fonctionnalités
- se former soi-même à la démarche portfolio et à l'outil pour mieux accompagner

3. Outillage et aide à la réalisation

- proposer un modèle de page aux apprenant-es :
 - un modèle de page, même léger, peut aider les apprenant-es à structurer leur présentation tout en leur laissant de l'espace pour personnaliser le contenu
 - un modèle permet aussi de communiquer des attentes pédagogiques et faciliter l'appropriation de l'exercice
- inclure des consignes et des aides :
 - les sous-titres des blocs permettent d'ajouter des commentaires, consignes ou toute indication de contenu
- ajouter un bloc-notes sur la page CompACT :
 - la fonctionnalité bloc-notes permet aux enseignant-es de commenter directement les éléments de la page et développer plus d'interactions
- combinaison avec le tableau de bord sur Arche :
 - le tableau de bord sur Arche offre une vue d'ensemble de la progression des apprenant-es avec un lien direct vers les pages CompACT
 - il aide au suivi des travaux de groupes et à l'accompagnement des apprenant-es

Annexe 2. Témoignages et personas d'enseignant-es



Pauline, usager expérimenté

46 ans
Professeure détachée du secondaire
Sciences de l'information et de la communication

En 10 ans, Pauline a utilisé plusieurs types de portfolio, Monorientest et Eduportfolio. Pour elle, le portfolio est une démarche plus qu'un objet, un outil réflexif au service du projet de l'étudiant.

Objectifs et contexte

Créer un projet de formation, pour des étudiants en ingénierie pédagogique

Attentes

Permettre aux étudiants de réinvestir les acquis du M1 au service d'un métier qui va s'exercer dans d'autres domaines que scolaire. Soutenir leur auto-positionnement vis-à-vis des compétences métier.

Problématique

Amener les étudiants à percevoir la transversalité de leurs enseignements et les savoir-être et savoir-faire mobilisés dans l'activité d'enseignement, de façon à les transposer dans leur vie professionnelle, qui s'exercera dans le secteur industriel, culturel ou de la santé.

Préconisations

Un outil plus adapté à l'insertion professionnelle, mais ambitieux pour des grands effectifs d'étudiants.

A propos de l'APC : « Ce n'est pas tant l'outil qui m'intéressait, mais la démarche avec l'idée d'auto positionnement de la part de l'apprenant, et la dimension réflexive associée. Pour moi, cette approche par compétences, elle est simple, évidente. Réduire les compétences à des savoir-faire techniques c'est oublier complètement la richesse de ce que ça veut dire être compétent. »



Jérôme, usager expérimenté

59 ans
MCF HDR, Sciences de l'information et de la communication
Responsable de licence

Jérôme a utilisé plusieurs portfolios, le PEC ou Eduportfolio, et a publié des recherches sur les TICe et le numérique en éducation. L'usage de Mahara s'inscrit dans une continuité et il le déploie dans plusieurs enseignements.

Objectifs

Proposer un espace de restitution de projet et outiller les trajectoires d'apprentissage

Attentes

Etoffer les cours de PPP en proposant un référentiel de compétences et des outils et méthodologie pour le stage.

Problématique

Le lien entre l'apprentissage et l'identité est essentiel. Le portfolio constitue un espace révélateur de qui l'on est, de ce qui a été fait et comment on l'a fait et de cette façon, il favorise la réflexion de l'étudiant sur son identité apprenante et sa trajectoire d'apprentissage.

Préconisations

Tester les limites de l'outil, faire comprendre aux étudiants qu'on est dépendant de ce que la technique nous permet de faire

A propos du portfolio :

« Le portfolio est à la fois un lieu de production et de réflexivité. Il rend visibles les productions des étudiants, mais où sont également mesurés la progression, les apprentissages. Il n'a pas vocation à être évalué. C'est plutôt un espace où l'étudiant peut piocher ensuite pour rédiger son mémoire »



Laura, nouvel usager du portfolio
41 ans
PRAG sciences du vivant
responsable de master

Laura est amenée à utiliser le portfolio car il est prévu dans les modes d'évaluation des SI (situations intégratrices, INSPE). Elle l'a expérimenté avec des étudiants de M2 dans le cadre du suivi du mémoire.

Objectifs et contexte

Utiliser le portfolio comme support de revue de littérature pour le mémoire réflexif de M2.

Problématique

Les étudiants ont du mal à communiquer leur progression à leurs encadrants de mémoire et expliquer leur démarche ce qui crée des difficultés dans le suivi. Le M2 est une année très chargée pour les étudiants.

Attentes

Soutenir le développement de la réflexivité des étudiants dans le cadre d'une formation à la recherche et à la réflexivité de l'enseignant, et formaliser les échanges avec les encadrants.

Préconisations

Prévoir un bloc-notes dans le portfolio pour des annotations, former les étudiants à cette démarche dès la licence. Un modèle de page léger peut les aider à s'approprier l'exercice.

A propos du portfolio : « Il y a un réel avantage à le faire pour avoir un suivi, puisque les étudiants se posent la question de garder des traces et d'avoir une réflexivité qui fasse évoluer leur cheminement au cours des 2 ans. Jusqu'à présent, en milieu de M2, on en était toujours au même point, maintenant on peut voir la progression. »



Lise-Marie, nouvel usager du portfolio
53 ans
PU Chimie des matériaux
Directrice adjointe de département

Le portfolio est obligatoire dans les IUT depuis 2022. Lise-Marie s'est très vite intéressée au dispositif, y voyant un outil qui favorise le suivi des étudiants et rend visible la façon dont ils s'approprient leur formation.

Objectifs

Evaluer des SAE : des problématiques complexes proches du monde professionnel.

Problématique

Les SAE reposent sur des problématiques complexes, dont l'évaluation tient compte de la démarche et de la réflexivité de l'étudiant. L'étudiant a toute une démarche à mener qui le rend actif dans sa formation.

Attentes

Le portfolio incite les étudiants à développer la partie auto-réflexive, qui était auparavant peu visible en TP ou en travaux de groupes. Le portfolio permet d'évaluer la SAE dans toutes ces dimensions.

Préconisations

Se rapprocher d'autres enseignants qui utilisent le portfolio pour bénéficier du partage d'expérience.

A propos du portfolio : « On leur demande beaucoup d'autonomie, je trouve que ça leur apporte beaucoup au niveau maturité. Avant, ils faisaient un petit projet. Souvent, c'était une biblio qui présentait aucun intérêt. Là, on doit les mettre face à des problématiques réelles qu'ils vont retrouver en entreprise. L'étudiant est vraiment au cœur de son apprentissage en fait. »



Sofiane, nouvel usager du portfolio
31 ans
MCF Sciences de gestion
Responsable de licence

Sofiane est responsable portfolio dans son IUT. Il a suivi de près la réforme LP-BUT et s'est formé au portfolio en assemblée générale des IUT, par des lectures personnelles et des conférences d'auteurs canadiens.

Objectifs

Evaluer des SAE : des situations intégratrices authentiques proches du monde professionnel.

Problématique

L'enjeu est la professionnalisation des formations, pour connecter les formations au marché du travail et mettre les étudiants dans des situations authentiques qu'ils vont trouver à l'issue de leur formation sur le marché du travail.

Attentes

Inciter les étudiants à être plus créatifs, trouver des solutions, aller sur le terrain, collecter des données : c'est une rupture avec la pédagogie précédente.

Préconisations

L'enseignant change de posture avec moins de cours magistraux, et davantage d'accompagnement et de coordination.

A propos du portfolio : « Pour moi le portfolio, c'est un échantillon de preuves d'apprentissages, traces et preuves, qui démontrent le développement des compétences de l'étudiant. Il y a différents types de portfolio, de présentation, d'évaluation : nous ce qui nous intéresse c'est ce portfolio-là, où ils montrent leur progression en termes d'acquisition des compétences. »



Geraldine, usager expérimenté
42 ans
Vacataire professionnelle
Sciences de l'information et de la communication

Designer, formée en école supérieure d'art et de design, Geraldine a une expérience de longue date du portfolio d'artiste et de la pédagogie par projet. Elle continue de se former sur les usages du portfolio par une veille bibliographique.

Objectifs

Alimenter un carnet de recherche contenant ses influences culturelles, réalisations et réflexions.

Problématique

Comment améliorer le suivi des étudiants avec des grands effectifs entre le cours et le rendu final, favoriser davantage d'implication dans leur parcours de formation, et les amener à élaborer une stratégie claire face à des commanditaires ?

Attentes

Associer le portfolio avec les tableaux de bord de Moodle pour réaliser un suivi des étudiants par groupe, tout au long du semestre, et repérer des difficultés.

Préconisations

Ce portfolio est accessible pour des étudiants qui ne sont pas formés en PAO ou webdesign. Il nécessite une formation, afin d'évaluer les étudiants dans un environnement maîtrisé.

A propos du portfolio : « C'est le boulot de communicant : s'inspirer de ce qui nous entoure pour répondre aux problématiques qu'on va nous donner, donc les étudiants ont besoin de regarder, par exemple une affiche, comment elle est faite, son message... Donc je voulais qu'ils aient un endroit vraiment officiel où ils peuvent montrer leurs influences, leurs réflexions. »



Rosi, nouvel usager du portfolio
19 ans
Etudiante en BUT GACO

Rosi a découvert le portfolio en 1^{ère} année d'IUT. Elle en a plusieurs pour les SAE, un Serious Game et son alternance. En SAE, ils contiennent le rendu, des annexes, des illustrations personnelles et reflète le travail d'équipe.

Objectifs de la SAE : analyser les données comptables et financières d'une entreprise pour simuler l'ouverture des droits à un emprunt.

Alimentation du portfolio

« C'est comme un journal intime. On explique ce qu'on a fait tout au long d'un projet, par exemple. Je mets plutôt du texte et ensuite, si je dois mettre une trace pour prouver quelque chose, je mets une image, un PDF ou un document à télécharger s'il est trop grand. »

Perception de l'outil

« Je m'en sers beaucoup. Je préfère me noter tout ce que j'ai fait dans le portfolio, comme ça je sais exactement ce que j'ai fait et quand ».

Accompagnement

« On a une enseignante pour tout ce qui est portfolio. Elle nous a montré comment prouver ses apprentissages critiques et donné une trame à suivre ».

Défis : « Quand on ne connaît pas, il faut d'abord s'orienter, voir ce qui nous correspond ou pas, mais ce n'est pas compliqué. Parfois il y en a qui ont du mal à faire le portfolio parce qu'il y a des apprentissages critiques dont on ne trouve pas facilement le sens. Ils peuvent être difficiles à décortiquer. »



Inès, nouvel usager du portfolio
26 ans
Etudiante en licence information et communication

En reprise d'études après une expérience dans le marketing, Inès a utilisé le portfolio dans plusieurs cours : pour sa recherche de stage et en particulier, comme carnet de recherche.

Objectifs : alimenter un carnet de bord pour compiler ses influences culturelles et développer une culture de l'image

Alimentation du portfolio

« Le portfolio sert de carnet pour recueillir tout au long de l'année, lectures, références. On pouvait mettre absolument tout, par exemple si on a vu le dernier Marvel ou lu le Prix Goncourt. Puis c'était trois références, trois podcasts, trois livres, trois revues scientifiques ».

Perception de l'outil

« Il est très facile parce qu'il n'y a pas beaucoup de fonctionnalités, et ce sont surtout des fonctionnalités qu'on connaît globalement, les blocs. C'est pratique. »

Accompagnement

« On avait une trame, avec les grands titres et les éléments à retrouver dans le portfolio. »

Défis : « Normalement je ne prends pas de notes sur ce que je lis ou ce que je regarde. Globalement, dès que je regardais un documentaire et que je trouvais pertinent d'en parler, j'avais juste à l'ajouter. Ce n'était pas chronophage du tout, vu qu'à chaque fois que je regardais quelque chose, je pouvais l'ajouter. Ça s'est fait petit à petit, dans la durée. »



Maxence, usager expérimenté du portfolio
23 ans
Etudiant en 2^e année, Ecole d'ingénieur

Maxence fait partie d'un focus group portfolio dans sa formation. Il a déjà utilisé Mahara en IUT. Pour lui c'est un outil pour prendre du recul et se montrer à soi-même ce qu'on apprend, qui bouscule les habitudes.

Objectifs : créer un portfolio d'apprentissage et de compétences

Alimentation du portfolio

« Tant qu'il y a notre empreinte dans un document, il peut servir de trace, que ce soit par exemple une vidéo de présentation pour un oral. Ce qui est important c'est l'analyse de traces, donc un texte pour dire j'ai acquis telle compétence, et de montrer une progression. »

Perception de l'outil

« Ça me permet de parler déjà, de constater ce que j'ai fait au fur et à mesure. Dans un projet, souvent on va vite, mais là ça permet de prendre du recul. ».

Accompagnement.

« Il n'y a pas une seule façon de faire le portfolio. Je me souviens que c'était nouveau pour tout le monde. On ne nous a pas habitué à avoir cette réflexion, de se montrer à soi-même qu'on apprend ».

Défis : « En cycle ingénieur, même si on a des projets, des rendus, il y a un effort à faire pour avoir des traces synthétisées. Si dès le début j'étais au courant... Parce qu'on se retrouve vite avec un tri à faire. Mais ça permet d'avoir du recul, je ne voyais plus le temps comme une contrainte à la fin. »



Anaïs, nouvel usager du portfolio
23 ans
Etudiante en Master MEEF

Titulaire d'une licence sciences de la vie, Anaïs est habituée à réaliser des bibliographies. Cette année, elle a utilisé le portfolio pour sa revue de littérature, et s'en est servie pour préparer son oral de soutenance.

Objectifs : structurer sa revue de littérature et avoir une tracabilité de ses lectures dans le cadre de l'élaboration de son mémoire de master

Alimentation du portfolio

« Je m'en suis servie pour mon oral, parce que, forcément, toutes les informations dont j'avais besoin pour mon oral était dans le portfolio. Comme le jury avait accès à ce qu'on a fait, ils pouvaient voir jusqu'où on est allé dans notre recherche et poser des questions ».

Perception de l'outil

« L'avantage, c'est que ça donne une traçabilité, je retourne dessus, je revois ce que j'ai fait. Quand c'est des PDF ou des words, souvent je les mets de côté portfolio. »

Accompagnement

« On avait un modèle, après c'était à nous de personnaliser, enlever ou rajouter des blocs. Le modèle aide vraiment, sinon j'aurais pas su forcément ce qu'ils attendaient du portfolio »

Défis : « On nous avait demandé de faire un état de l'art, de dire pourquoi on avait choisi ce sujet, mettre des définitions, ça permet de voir un peu sa progression... C'est difficile de prendre du recul et se dire, voilà là ce que j'ai fait c'est intéressant ou pas. L'auto-évaluation, je pense que c'est un peu difficile à part si on a une grille et qu'on nous dit voilà, c'est bien, ça l'est moins. »

ABC Learning Design – Feuille de scénarisation 2/2



Produced by Digital Education UCL, translated by
Bernold Hasenkopf and Vassiliki Michou, UPMC – Sorbonne Universités
Sylvane Perrichot, Université Paris Sud
Adaptation : Université de Lorraine, SOUIN, 2022

Formation :

Animateur de l'atelier :

UE/Enseignement :

Date de l'atelier (Nouvelle formation/Révision de la formation) :

Enseignants :

Echéancier de l'étudiant
(vue de la formation, de
l'UE ou de l'enseignement)

Introduction

Module 1

Module 2

Module 3

Commentaires :

Mode d'apprentissage : Discussion

Méthode classique

60 min

Tutorat

Discussions en classe

Apprentissage entre pairs : Comparaison entre apprenants d'exercices, de résolution de problèmes, d'études de cas (résolus individuellement au préalable)

Discussion autour des productions de tiers

Groupes de discussion

Remue-Méninge

Séminaires

...

Groupes de discussion (Forums, Blackboard, ...)

Conférences en ligne (Teams, rendez-vous Renater) pour des activités synchrones et asynchrones

Remue méninge (Mural, ...)

Commentaires dans un glossaire, une base de données, un wiki

ePortfolio CompACT : pour échanger autour des productions de tiers, rétroactions entre pairs

ePortfolio CompACT : Discussions dans le Forum (Groupes CompACT)

...

Mode d'apprentissage : Enquête/Collecte

Méthode classique

60 min

Recherches en bibliothèque et analyse de données (ouvrages, manuels, articles, revues, outils numériques (base de données, bases de données collaboratives, ...))

Utilisation de guides d'études écrits

Analyse d'idées et d'informations parmi un ensemble de documents et de ressources

Entretiens (auprès d'enseignants, d'usagers, de professionnels...)

Démarche expérimentale (définir une problématique, concevoir, collecter, analyser et interpréter des données)

Comparaison de textes

Recherche et évaluation d'informations et d'idées

...

Analyse d'idées et d'informations parmi un ensemble de ressources numériques (pages, fichiers, ...)

Annotation en ligne de pages web (Hypothesis, ...)

Mise en relation d'informations trouvées sous la forme d'un arbre de concept (Mind42, ...)

Mise en commun de ressources collectées (Dépôt de données, Wiki, B'U, ...)

ePortfolio CompACT : pour décrire les étapes d'une enquête, comparer et critiquer des éléments retenus, ... (Page, Journal de bord)

...

Mode d'apprentissage : Acquisition

Méthode classique

20 min

Ecouter l'enseignant en direct ou en différé (conférences, des cours magistraux)

Suivre des démonstrations, master classes

Lire des livres, documents, articles (fournis par l'enseignant)

...

Recherches en bibliothèque, des outils numériques (bases de données, bases de données collaboratives, ...)

Suivre des podcasts ou des webcasts

Regarder des vidéos (U-TV), des animations

Suivre une leçon ou un cours dans Arche

Consulter un Glossaire dans Arche

ePortfolio CompACT : pour commenter et questionner des ressources, expliciter de nouveaux apprentissages, ... (Page, journal de bord)

...

Mode d'apprentissage : Discussion

Méthode classique

30 min

Tutorat

Discussions en classe

Apprentissage entre pairs : Comparaison entre apprenants d'exercices, de résolution de problèmes, d'études de cas (résolus individuellement au préalable)

Discussion autour des productions de tiers

Groupes de discussion

Remue-Méninge

Séminaires

...

Groupes de discussion (Forums, Blackboard, ...)

Conférences en ligne (Teams, rendez-vous Renater) pour des activités synchrones et asynchrones

Remue méninge (Mural, ...)

Commentaires dans un glossaire, une base de données, un wiki

ePortfolio CompACT : pour échanger autour des productions de tiers, rétroactions entre pairs

ePortfolio CompACT : Discussions dans le Forum (Groupes CompACT)

...

Mode d'apprentissage : Acquisition

Méthode classique

30 min

Ecouter l'enseignant en direct ou en différé (conférences, des cours magistraux)

Suivre des démonstrations, master classes

Lire des livres, documents, articles (fournis par l'enseignant)

...

Recherches en bibliothèque, des outils numériques (bases de données, bases de données collaboratives, ...)

Suivre des podcasts ou des webcasts

Regarder des vidéos (U-TV), des animations

Suivre une leçon ou un cours dans Arche

Consulter un Glossaire dans Arche

ePortfolio CompACT : pour commenter et questionner des ressources, expliciter de nouveaux apprentissages, ... (Page, journal de bord)

...

Mode d'apprentissage : Production

Méthode classique

20 min

Expressions par :

Rapports

Mémoires

Compte rendu

Bilans, commentaires

Objets

Modèle (conception, dessins)

Maquettes, prototypes

Animations

Prestations (performance)

Elaboration d'une carte conceptuelle ou mentale (sur tableau ou une feuille)

...

Stockage de documents (base de données, bases de données collaboratives, ...)

Représentations graphiques

Prestations, objets

Maquettes, prototypes

Diaporamas

Photos

Vidéos, podcasts

Blogs (wiki)

Carte mentale/conceptuelle (Mind42, ...)

ePortfolio CompACT : Page, collection

Modalités de collecte possibles : Dépôt de données, Glossaire, IFU, ...

Mode d'apprentissage : Acquisition

Méthode classique

15 min

Ecouter l'enseignant en direct ou en différé (conférences, des cours magistraux)

Suivre des démonstrations, master classes

Lire des livres, documents, articles (fournis par l'enseignant)

...

Recherches en bibliothèque, des outils numériques (bases de données, bases de données collaboratives, ...)

Suivre des podcasts ou des webcasts

Regarder des vidéos (U-TV), des animations

Suivre une leçon ou un cours dans Arche

Consulter un Glossaire dans Arche

ePortfolio CompACT : pour commenter et questionner des ressources, expliciter de nouveaux apprentissages, ... (Page, journal de bord)

...

Mode d'apprentissage : Pratique / Entraînement

Méthode classique

45 min

Exercices, résolution de problèmes

Etude(s) de cas

Expérimentations, Laboratoires

Réaliser des projets basés sur la pratique

Sorties de terrain

Jeux de rôles

...

Cas cliniques (Lapin)

Tests formatifs (Lapin)

Etude(s) de cas (Forums, Wiki, Base de données, ...)

Workshop (Brainstorming, question ouverte, ...)

Jeux de rôles (Teams)

Outils numériques pour recueillir de l'information ou soutenir des sorties de terrain

ePortfolio CompACT : Page, journal de bord, ...

...

Mode d'apprentissage : Collaboration

Méthode classique

60 min

Résoudre des exercices, des problèmes, des études de cas en petits groupes

Projets en petits groupes

Construction/Elaboration d'une production commune

Elaboration d'une carte mentale ou conceptuelle (sur tableau ou sur une feuille)

Rétroactions entre pairs

...

Travaux en groupe en utilisant des outils numériques pour échanger (Forums, Wiki, Chat, ...)

Elaboration d'une production textuelle en ligne (Wiki, ...)

Alimenter un glossaire ou une base de données

Evaluation entre pairs via l'activité

Elaboration d'une carte mentale ou conceptuelle en ligne (Mind42, ...)

ePortfolio CompACT : Construire des pages/collections collaboratives (Groupes CompACT)

...

Mode d'apprentissage : Discussion

Méthode classique

20 min

Tutorat

Discussions en classe

Apprentissage entre pairs : Comparaison entre apprenants d'exercices, de résolution de problèmes, d'études de cas (résolus individuellement au préalable)

Discussion autour des productions de tiers

Groupes de discussion

Remue-Méninge

Séminaires

...

Groupes de discussion (Forums, Blackboard, ...)

Conférences en ligne (Teams, rendez-vous Renater) pour des activités synchrones et asynchrones

Remue méninge (Mural, ...)

Commentaires dans un glossaire, une base de données, un wiki

ePortfolio CompACT : pour échanger autour des productions de tiers, rétroactions entre pairs

ePortfolio CompACT : Discussions dans le Forum (Groupes CompACT)

...

Mode d'apprentissage : Acquisition

Méthode classique

30 min

Ecouter l'enseignant en direct ou en différé (conférences, des cours magistraux)

Suivre des démonstrations, master classes

Lire des livres, documents, articles (fournis par l'enseignant)

...

Recherches en bibliothèque, des outils numériques (bases de données, bases de données collaboratives, ...)

Suivre des podcasts ou des webcasts

Regarder des vidéos (U-TV), des animations

Suivre une leçon ou un cours dans Arche

Consulter un Glossaire dans Arche

ePortfolio CompACT : pour commenter et questionner des ressources, expliciter de nouveaux apprentissages, ... (Page, journal de bord)

...

Mode d'apprentissage : Collaboration

Méthode classique

30 min

Exercices, résolution de problèmes

Etude(s) de cas

Expérimentations, Laboratoires

Réaliser des projets basés sur la pratique

Sorties de terrain

Jeux de rôles

...

Simulateurs / Laboratoires virtuels (IFU)

Cas cliniques (Lapin)

Tests formatifs (Lapin)

Etude(s) de cas (Forums, Wiki, Base de données, ...)

Workshop (Brainstorming, question ouverte, ...)

Jeux de rôles (Teams)

Outils numériques pour recueillir de l'information ou soutenir des sorties de terrain

ePortfolio CompACT : Page, journal de bord, ...

...

Mode d'apprentissage : Production

Méthode classique

20 min

Expressions par :

Rapports

Mémoires

Compte rendu

Bilans, commentaires

Objets

Modèle (conception, dessins)

Maquettes, prototypes

Animations

Prestations (performance)

Elaboration d'une carte conceptuelle ou mentale (sur tableau ou une feuille)

...

Stockage de documents (base de données, bases de données collaboratives, ...)

Représentations graphiques

Prestations, objets

Maquettes, prototypes

Diaporamas

Photos

Vidéos, podcasts

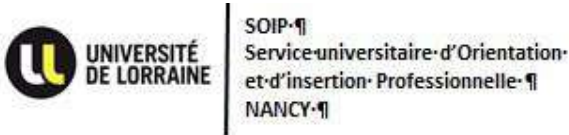
Blogs (wiki)

Carte mentale/conceptuelle (Mind42, ...)

ePortfolio CompACT : Page, collection

Modalités de collecte possibles : Dépôt de données, Glossaire, IFU, ...

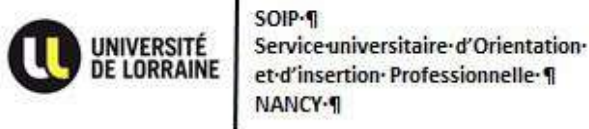
Annexe 5. Les traits de personnalité



Identifiez vos principaux traits de personnalité (savoir être)

L'exercice suivant a pour unique objet de vous aider à faire le point et à mieux vous connaître : cela vous aidera dans de nombreuses situations. Par exemple, lors d'un entretien, vous saurez quels aspects de votre personnalité mettre en avant.

	Pas du tout 1	Un peu 2	Beaucoup 3	Tout à fait 4
Ambition	☐	☐	☐	☐
Aptitude à négocier	☐	☐	☐	☐
Autonomie	☐	☐	☐	☐
Autorité naturelle	☐	☐	☐	☐
Capacité à animer	☐	☐	☐	☐
Capacité à convaincre	☐	☐	☐	☐
Capacité d'adaptation	☐	☐	☐	☐
Capacité à diriger	☐	☐	☐	☐
Capacité à prendre des risques	☐	☐	☐	☐
Confiance en soi	☐	☐	☐	☐
Conscientieux, fiable, précis	☐	☐	☐	☐
Constructif, qui cherche à faire progresser les choses	☐	☐	☐	☐
Curiosité, vivacité intellectuelle	☐	☐	☐	☐
Diplomatie, sens des nuances	☐	☐	☐	☐
Discrétion, réserve	☐	☐	☐	☐
Dynamisme	☐	☐	☐	☐
Esprit d'analyse	☐	☐	☐	☐
Esprit d'initiative	☐	☐	☐	☐
Esprit de décision	☐	☐	☐	☐
Esprit de synthèse	☐	☐	☐	☐
Facilité de contact, souplesse	☐	☐	☐	☐
Facilité de prise de parole	☐	☐	☐	☐
Faculté d'écoute	☐	☐	☐	☐
Goût du challenge, esprit d'entreprise	☐	☐	☐	☐
Imagination, créativité	☐	☐	☐	☐
intuition	☐	☐	☐	☐
logique	☐	☐	☐	☐
Maîtrise de soi	☐	☐	☐	☐
Optimisme, joie de vivre, enthousiasme	☐	☐	☐	☐
Ouverture d'esprit	☐	☐	☐	☐
Patience	☐	☐	☐	☐
Persévérance, combativité	☐	☐	☐	☐
Précision, perfectionnisme	☐	☐	☐	☐
Puissance de travail, sens de l'effort	☐	☐	☐	☐



	Pas du tout 1	Un peu 2	Beaucoup 3	Tout à fait 4
Rapidité	☐	☐	☐	☐
Respect des règles, des usages sociaux	☐	☐	☐	☐
Résistance à la frustration	☐	☐	☐	☐
Résistance au stress	☐	☐	☐	☐
Rigueur	☐	☐	☐	☐
Sens de l'anticipation	☐	☐	☐	☐
Sens de l'efficacité, organisation, sens pratique	☐	☐	☐	☐
Sens de l'esthétisme	☐	☐	☐	☐
Sens de la confidentialité	☐	☐	☐	☐
Sens critique	☐	☐	☐	☐
Sens de la hiérarchie	☐	☐	☐	☐
Sens pratique	☐	☐	☐	☐
Sens des priorités	☐	☐	☐	☐
Sens des réalités	☐	☐	☐	☐
Sens des responsabilités	☐	☐	☐	☐
Sens du travail en équipe	☐	☐	☐	☐
Sensibilité à l'opinion d'autrui	☐	☐	☐	☐
Souplesse	☐	☐	☐	☐
Spontanéité	☐	☐	☐	☐
Stabilité du comportement, de l'humeur	☐	☐	☐	☐
Tenacité	☐	☐	☐	☐
Tolérance, attention donnée aux autres	☐	☐	☐	☐
Volonté	☐	☐	☐	☐

Consignes :

1 - Je choisis les traits qui me semblent les plus importants (5 au maximum) dans les blocs 3 et 4. Puis, je les hiérarchise et je décris, pour chacun d'eux, une situation concrète qui les illustre particulièrement bien.

Trait 1 :

Illustration :

Trait 2 :

Illustration :

Trait 3 :

Illustration :

Trait 4 :

Illustration :

Trait 5 :

Illustration :

2. Notez 5 traits de personnalité que vous ne possédez pas (bloc 1 ou 2) ou peu ?

--
--
--
--

--

3. Ces traits de personnalité ont-ils évolué ces dernières années ? Si oui, en quoi ?

4. Quels traits de ma personnalité ressortent le plus souvent dans mon entourage (ma famille, mes amis, etc...) ?

. Les traits positifs :

. Les traits moins positifs :

5. J'essaie de me considérer sous un autre angle : à tout trait « négatif » répond au moins un trait « positif ».

Annexe 6. Infographie sur le top 10 des Job Boards



Annexe 7. Grille interview de professionnels

EXPL@RE@
POTENTIEL
ORIENTATION ET
INSERTION PROFESSIONNELLE

Rencontrer un professionnel : découvrir un métier

Métier :

Entreprise :

Nom du professionnel :

1/ Environnement professionnel :

Pouvez-vous me parler de l'activité de votre entreprise ?

- Son secteur d'activité ?
- Sa taille ?
- Ce qu'elle produit ou les services qu'elle offre ? A qui elle les destine ?
- ...

2/ Parcours et formation :

Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?

Pour quelles raisons l'avez-vous choisi ?

Avez-vous exercé d'autres métiers avant ?

Quel a été votre parcours de formation ?

3/ Métier

Pourriez-vous me raconter une de vos journées de travail ?

Quelles sont vos activités principales ?

Que faut-il savoir faire quand on exerce votre métier ?

- Quelles sont les compétences nécessaires ?
- Quelles qualités faut-il avoir ?
- Quels sont les traits de caractère incompatibles avec votre métier ?

Quels sont vos outils de travail ?

Machines ? Outils ? Véhicules ? Informatique et logiciels ? Outils de communication et télécommunication ?

Quels sont vos liens avec les autres personnes ou service de l'entreprise ?

Travaillez vous au sein d'une équipe ou en collaboration avec d'autres personnes dans l'entreprise ?

Avez-vous des contacts avec des personnes extérieures à votre entreprise ? Avec d'autres organismes ?

Quelles sont les conditions particulières liées à votre métier comme

- Les horaires de travail,
- Les déplacements (à la journée ou plusieurs jours ?),



- La tenue vestimentaire,
- Une réglementation particulière,
- Des consignes de sécurité ...

Votre métier a-t-il une influence sur l'organisation de votre vie personnelle ?

Quel est le niveau de salaire dans votre profession N

- En début de carrière ?
- En fin de carrière

4/ Perspectives

Votre métier a-t-il changé ces dernières années ?

Comment pensez-vous qu'il va évoluer dans les années à venir ?

Est-il difficile actuellement de trouver un emploi ?

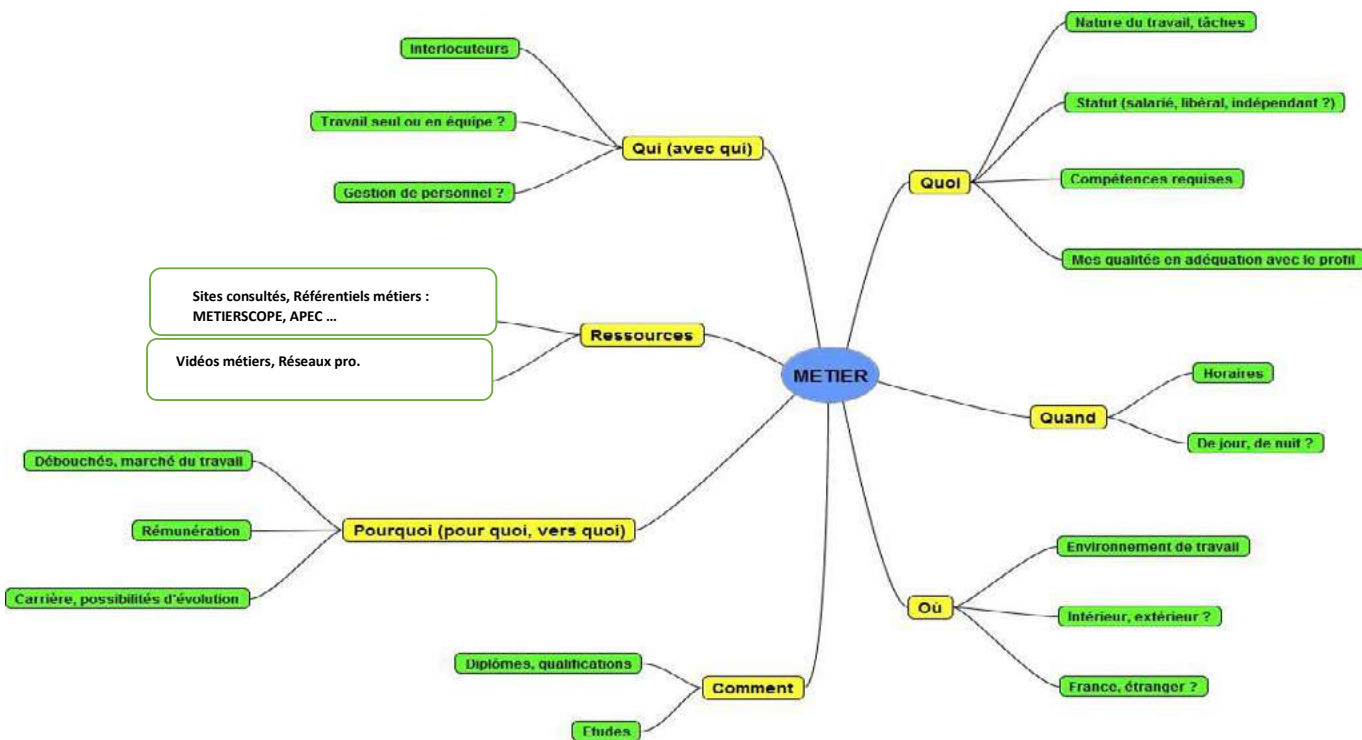
Y a-t-il des possibilités d'évolution de carrière dans votre entreprise ou vers un autre métier ?

Quels autres métiers pourriez-vous envisager plus tard ?

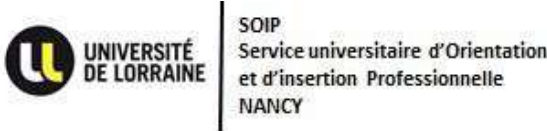
5/ Conclusion

Quels conseils pourriez-vous donner à quelqu'un qui choisirait d'exercer votre métier ?

ANNEXE 8. Formaliser le projet professionnel par une carte mentale



Annexe 9. Les valeurs professionnelles



Valeurs professionnelles, motivations

Grille permettant d'évaluer vos valeurs et vos motivations. Elle permet également de donner un degré d'importance.

Choisissez dans la liste ci-dessous les valeurs professionnelles qui correspondent le mieux, à ce que vous aimeriez faire dans le cadre de votre futur emploi (au maximum : 10).

Positionnez-vous sur une échelle de 1 « pas du tout » à 4 « tout à fait ».

	Pas du tout 1	Un peu 2	Beaucoup 3	Tout à fait 4
Aider les autres	☐	☐	☐	☐
Avoir la sécurité de l'emploi	☐	☐	☐	☐
Avoir / prendre des responsabilités	☐	☐	☐	☐
Avoir de bonnes conditions de travail (vacances, avantages sociaux, horaires satisfaisants...)	☐	☐	☐	☐
Avoir de bonnes relations interpersonnelles au travail	☐	☐	☐	☐
Avoir de l'influence (diriger d'autres personnes)	☐	☐	☐	☐
Avoir de l'intérêt pour son travail	☐	☐	☐	☐
Avoir des possibilités de promotion	☐	☐	☐	☐
Avoir des possibilités de développement personnel	☐	☐	☐	☐
Avoir des tâches variées	☐	☐	☐	☐
Avoir du temps libre pour mes loisirs, ma famille...	☐	☐	☐	☐
Avoir la possibilité / le goût de me dépasser professionnellement (prise de risque, aimer les situations de risque ou de danger)	☐	☐	☐	☐
Avoir une rémunération élevée	☐	☐	☐	☐
Avoir une vie passionnante	☐	☐	☐	☐
Bénéficier d'une sécurité financière	☐	☐	☐	☐
Connaître les résultats de son travail	☐	☐	☐	☐
Contribuer au bien-être d'un groupe ou d'une communauté	☐	☐	☐	☐
Développer ses compétences et son potentiel	☐	☐	☐	☐
Être dans une dynamique de compétition	☐	☐	☐	☐
Être employé dans une entreprise dont on est fier	☐	☐	☐	☐
Être en contact avec des gens	☐	☐	☐	☐
Être indépendant dans le travail	☐	☐	☐	☐
Être reconnu pour la qualité du travail effectué	☐	☐	☐	☐
Être respecté	☐	☐	☐	☐
Faire un travail qui a du sens	☐	☐	☐	☐
Pouvoir exprimer ses idées	☐	☐	☐	☐
Pouvoir faire preuve de créativité	☐	☐	☐	☐
Pouvoir prendre des décisions	☐	☐	☐	☐

	Pas du tout 1	Un peu 2	Beaucoup 3	Tout à fait 4
Pouvoir utiliser ses compétences	☐	☐	☐	☐
Rechercher la considération	☐	☐	☐	☐
Réussir dans le travail	☐	☐	☐	☐
Se sentir utile	☐	☐	☐	☐
Travailler dans un milieu professionnel qui correspond à mes valeurs	☐	☐	☐	☐
Travailler en équipe	☐	☐	☐	☐
Travailler à mon rythme	☐	☐	☐	☐
Travailler à proximité de chez soi	☐	☐	☐	☐

1. Je classe mes dix valeurs principales par ordre d'importance situées dans les blocs 3 et 4 :

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

2. Quelles sont les 5 valeurs auxquelles je tiens particulièrement ? :

Valeurs les plus fortes identifiées	Pourquoi ?	Qualités associées
1 -		
2 -		
3 -		
4 -		
5 -		

3. Quelles sont celles sur lesquelles j'accepte de négocier ? :

--

10. Contributeurs

Ce document a été réalisé par l'Université de Lorraine sous la direction des co-responsables du programme PLEIADES Trajectoires, **NATHALIE ISSENMANN**, Directrice de la DACIP et **DOMINIQUE PETITJEAN** professeur d'université, et sous la coordination d'**ALEXANDRE THOUVENOT**, chargé de projet PLEIADES Trajectoires.

Ce guide est le fruit d'un travail conjoint entre la Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP), la Direction du Numérique et plus particulièrement la Sous-Direction des Usages du Numérique (DN-SDUN) et le Service universitaire d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SOIP).

Sont remerciés :

Pour la rédaction de ce guide :

- Parties relatives aux aspects pédagogiques de la démarche portfolio :
 - MARINE BRISWALTER** (DACIP)
 - AURÉLIE TRINKWELL** (DACIP)
- Parties relatives à l'enseignement numérique (Moodle et ePortfolio Mahara) :
 - MAGALI MARZO** (SDUN)
 - MYRIAM DELARUELLE** (SDUN)
- Parties relatives à l'insertion professionnelle des étudiants :
 - GERALDINE BAVIERE-MARIE** (SOIP)
 - ANNE CIONI** (SOIP)
 - LILIAN DEDAUTE** (SOIP)

Pour leur contribution à la réalisation de ce guide :

- MELIE DUBAUX** et **DELPHINE BIJAN** pour la réalisation graphique
- ANNE CORDIER**, **AUDREY KNAUF**, **LUC MASSOU**, **BERENGERE STASSIN**, **VALERIE THACKERAY**, (Unité de recherche Crem) pour les données issues de la mesure d'impact

Pour leur contribution aux Groupes de Travail :

- DOMINIQUE ADDIS** (IUT Moselle-Est)
- NICOLE BARDY-PANSE** (INSPÉ de Lorraine)
- SOPHIE BARTHELEMY** (IUT Moselle-Est)
- ISABELLE BECKER** (IUT Nancy-Brabois)
- MICHEL BEHR** (INSPÉ de Lorraine)
- SEVERINE BEHRA** (INSPÉ de Lorraine)
- CHLOE BOLCATO** (ENSAIA)
- FREDERIC BURLETT** (IUT Épinal-Hubert Curien)
- DELPHINE CHAMPMARTIN** (INSPÉ de Lorraine)
- DENISE CHOFFEL** (ENSTIB)
- YVETTE CRUZ-LARA** (UFR ALL Nancy)
- MARIANNE COCHEZ** (IUT Moselle-Est)
- AMOS DAVID** (UFR SHS Nancy)
- HELENE DUBOIS-POT-SCHNEIDER** (UFR SciFA)
- CECILE FOURNIER** (INSPÉ de Lorraine)
- EMMANUEL FREDON** (ENSTIB)

- **DANIELE FRISTOT** (INSPÉ de Lorraine)
- **MARIE-FRANCE GAUNARD-ANDERSON** (UFR SHS Metz)
- **EGLANTINE GUELY-COSTA** (INSPÉ de Lorraine)
- **AUDE HUMMEL** (INSPÉ de Lorraine)
- **LUCIE LANDAIS** (IUT Thionville-Yutz)
- **MARIE LE JEAN** (IUT Thionville-Yutz)
- **GILLES LEUVREY** (INSPÉ de Lorraine)
- **LAURENCE MANSUY-HUAULT** (INSPÉ de Lorraine)
- **SAMUEL NOWAKOWSKI** (UFR SHS Nancy)
- **MOHAMED OUIAKOUB** (IUT LONGWY)
- **PASCAL PICQUOT** (IUT Thionville-Yutz)
- **FREDERIQUE POISOT** (INSPÉ de Lorraine)
- **CHRISTOPHE PREVOT** (INSPÉ de Lorraine)
- **AUORE PROMONET-THERESE** (INSPÉ de Lorraine)
- **FABIENNE RONDELLI** (INSPÉ de Lorraine)
- **ELODIE THIEBAUT** (UFR SHS Nancy)
- **SANDRINE WEBER** (IUT Moselle-Est)
- **RICHARD ZINGRAFF** (IUT Moselle-Est)

PLEIADES

Programme Trajectoires

Dirigé par :

Nathalie ISSENMANN - Directrice de la Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP)
Dominique PETITJEAN - Professeur des universités

Sous la coordination de : Alexandre THOUVENOT - Chargé de Projet PLEIADES-Trajectoires



Le projet PLEIADES porté par l'Université de Lorraine a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche, au titre de France Relance 2030 portant la référence ANR-21-DMES-0010.

Retrouvez toute l'actualité du projet sur www.univ-lorraine.fr/pleiades