



# Guide « CONSTRUIRE SA SAÉ ET S'APPROPRIER LA DÉMARCHE PORTFOLIO »

Réalisé par la Délégation d'Accompagnement à la  
Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP), sous la  
licence Creative Commons



## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>Comment décrypter et s'approprier le programme national pour construire une SAÉ ?.....</b>	<b>6</b>
<b>Comment construire une SAÉ en équipe pédagogique ? .....</b>	<b>11</b>
Première étape : Coordonner les SAÉ de manière cohérente sur l'ensemble du parcours.....	12
Deuxième étape : Déterminer la situation professionnelle qui émane d'une SAÉ.....	13
Troisième étape : Définir l'implication des enseignant·es.....	15
Quatrième étape : S'organiser en équipe de SAÉ.....	16
<b>Comment accompagner et organiser le travail en autonomie dans le cadre d'une SAÉ ?.....</b>	<b>20</b>
Première étape : Repérer le volume horaire attribué à l'autonomie dans le PN .....	21
Deuxième étape : Choisir un ou des leviers favorisant l'autonomie .....	22
Troisième étape : Rédiger un plan d'accompagnement progressif de l'autonomie .....	26
<b>Comment évaluer une SAÉ ? .....</b>	<b>27</b>
Première étape : Rechercher des informations dans le PN .....	27
Deuxième étape : Poser le cadre de l'évaluation .....	28
Troisième étape : S'outiller pour évaluer .....	31
Quatrième étape : Préparer une évaluation à plusieurs.....	36
Cinquième étape : Évaluer les apprentissages .....	37
<b>Quel(s) usage(s) du (e)Portfolio dans le cadre du BUT ? .....</b>	<b>40</b>
Première étape : Comprendre la démarche portfolio dans le cadre de la réforme.....	42
Deuxième étape : Accompagner la récolte de traces.....	43
Troisième étape : Accompagner la transformation des traces en preuves.....	45
Quatrième étape : Accompagner le cheminement réflexif de l'apprenant·e .....	48
Cinquième étape : Evaluer le (e)Portfolio.....	52
<b>Contributeurs.....</b>	<b>57</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>58</b>

## Table des illustrations

Figure 1. Exemple d'une fiche SAÉ du BUT Informatique (source : PN).....	6
Figure 2. Exemple d'une fiche Compétence du BUT Informatique (source : PN) .....	7
Figure 3. Liste des informations contenues dans les fiches SAÉ et Compétence (source : DACIP).....	7
Figure 4. Extrait d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN).....	7
Figure 5. Exemple d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN)...	8
Figure 6. Exemple d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN)...	8
Figure 7. Illustration des principaux termes du PN (sources : Karamanos et al. (2024), inspiré de Georges et Poumay (2022)).....	10
Figure 8. Illustration des 4 étapes de construction d'une SAÉ en équipe pédagogique (source : DACIP) .....	11
Figure 9. Photographies d'un exemple de SAÉ.....	14
Figure 10. Liste des acteur-ric-e s pouvant intervenir dans une SAÉ (source : Projet Lancée IUT Grenoble).....	15
Figure 11. Illustration de l'alignement pédagogique (source : DACIP).....	17
Figure 12. Calendrier prévisionnel des différentes évaluations tout au long de l'année (source : les capsules vidéo pédagogiques du projet Lancée (IUT 2 Grenoble)).....	18
Figure 13. Tableau d'enseignement à plusieurs (source : DACIP).....	19
Figure 14. Illustration des 3 étapes de mise en place de l'autonomie (source : DACIP).....	20
Figure 15. Schéma des leviers favorisant l'autonomie (source : DACIP).....	22
Figure 16. Schéma des leviers de la motivation (sources : Viau (2009) et DACIP).....	23
Figure 17. Tableau d'accompagnement progressif de l'autonomie (source : DACIP) .....	26
Figure 18. Illustration des 5 étapes d'élaboration de l'évaluation d'une SAÉ (source : DACIP).....	27
Figure 19. Schéma sur l'objet de l'évaluation (source : DACIP) .....	28
Figure 20. Illustration des types de livrables (source : DACIP).....	28
Figure 21. Illustration des modalités pédagogiques de l'évaluation d'une SAÉ (source : DACIP).....	29
Figure 22. Illustration des types d'évaluation (source : DACIP) .....	29
Figure 23. Grille de construction d'une grille critériée (source : DACIP).....	31
Figure 24. Exemple de déclinaison d'un critère d'évaluation (source : DACIP) .....	34
Figure 25. Grille d'évaluation de la démonstration d'une compétence (source : Poumay et Georges (2018)) .....	35
Figure 26. Illustration des différences entre le DUT et le BUT dans le cadre de l'évaluation des apprenant-es dans la SAÉ (source : Labset).....	37
Figure 27. Grille d'analyse de la qualité d'une SAÉ (source : Labset).....	39
Figure 28. Illustration des 5 étapes de mise en place d'une démarche portfolio (source : DACIP).....	41
Figure 29. Schéma des différents types de (e)Portfolio (source : DACIP) .....	42
Figure 30. Exemple fourni par la SDUN d'accompagnement d'un ePortfolio (source : IUT Génie biologique).....	44
Figure 31. Exemple de la déclinaison d'une compétence en niveaux de preuve (source : Poumay (2014)) .....	46
Figure 32. Illustration des apports de l'analyse réflexive (source : DACIP).....	48
Figure 34.....	50
Figure 33. Illustration des étapes de la démarche réflexive, des rôles et des questionnements qu'elle induit (sources : Houart (2019), Kolb (1984)).....	50
Figure 35. Grille d'évaluation de la démonstration du développement de compétence (source : Poumay et Georges, 2022)).....	53

Figure 36. Grille d'évaluation d'une compétence (source : Poumay et Georges (2018)) .....	54
Figure 37. Grille d'évaluation du niveau de réflexivité (source : Michaud (2012)) .....	55
Figure 38. Grille d'évaluation de la réflexivité (source : Wald et al. (2012)) .....	56

# Introduction

Afin d'asseoir pleinement la mission de professionnalisation, le Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) est déployé à l'échelle nationale depuis le 1er septembre 2021 pour articuler la formation et les besoins des milieux socio-économiques et favoriser une interaction entre les contenus de formation et les mises en situation professionnelle, et ce, en s'appuyant sur l'Approche par Compétences (APC).

Cette réforme a pour conséquence le passage du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) au BUT et induit un nouveau **cursus en trois ans**, conférant le grade de licence aux apprenant-es qui seraient diplômé-es d'un BUT.

Ainsi, chaque unité d'enseignement est construite autour de **ressources** (connaissances et méthodes) et de **Situations d'Apprentissages et d'Évaluation (SAÉ)** relatives à des mises en situations professionnelles en lien avec une ou plusieurs compétences visées.

Afin de mettre en œuvre cette approche, la réforme prévoit le **développement et l'évaluation des compétences à l'aide du (e)Portfolio**, qui accompagne l'apprenant-e tout au long de sa formation.

L'appropriation du cadrage institutionnel du BUT a apporté de nombreux questionnements, voire même des incompréhensions lors de sa mise en œuvre. Suite à des échanges avec des enseignant-es des IUT de l'Université de Lorraine et la mise en œuvre d'ateliers sur les questions pédagogiques de la réforme, la Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (**DACIP**) propose aux enseignant-es des IUT ce document afin de vous aider à construire une SAÉ et à vous approprier la démarche portfolio dans le cadre de la réforme.

Il se constitue des parties suivantes :

- Comment décrypter et s'approprier le programme national pour construire une SAÉ ?
- Comment construire collectivement une SAÉ ?
- Comment organiser le travail en autonomie des apprenant-es dans une SAÉ ?
- Comment évaluer une SAÉ ?
- Quel(s) usage(s) du (e)Portfolio dans le cadre du BUT ?

Bonne lecture !

# Comment décrypter et s'approprier le programme national pour construire une SAÉ ?

L'objectif de cette première partie est de repérer dans [le programme national](#) les éléments qui vous aideront à construire votre SAÉ.

Les BUT sont déclinés en 24 spécialités, chaque spécialité a sa propre annexe : les annexes 2 à 25 de l'arrêté du 27 mai 2021. Dans chaque annexe, vous trouverez un sommaire présentant les différents parcours (chap. I La formation B.U.T), explicitant chaque compétence (chap. II Référentiel de compétence) et détaillant les ressources et les SAÉ en fiches (chap. III Référentiel de formation).

Pour construire une SAÉ, il vous faut un nombre important d'informations. Les deux documents essentiels à mettre en corrélation sont :

- La fiche SAÉ
- Les fiches récapitulatives des compétences traitées

## 2.2.5. SAÉ 2.05 : Gestion d'un projet

### Compétence ciblée :

- Satisfaire les besoins des utilisateurs au regard de la chaîne de valeur du client, organiser et piloter un projet informatique avec des méthodes classiques ou agiles

### Objectifs et problématique professionnelle :

La problématique professionnelle est de conduire un projet. Cette SAÉ permet une familiarisation avec la conduite de projet à travers un sujet simple.

### Descriptif générique :

À partir d'un contexte, il s'agira d'analyser les besoins de l'entreprise, de rédiger un cahier des charges ainsi qu'un dossier de gestion de projet.

### Les livrables attendus généralement dans le monde professionnel sont :

- Cahier des charges
- Dossier de gestion de projet (Gantt, Pert, évaluation des ressources, calcul de budget)
- Étude de coûts

### Apprentissages critiques :

- AC15.01 | Appréhender les besoins du client et de l'utilisateur
- AC15.02 | Mettre en place les outils de gestion de projet
- AC15.03 | Identifier les acteurs et les différentes phases d'un cycle de développement

### Ressources mobilisées et combinées :

- R2.10 | Introduction à la gestion des systèmes d'information
- R2.11 | Introduction au droit
- R2.12 | Anglais
- R2.13 | Communication technique

### Volume horaire :

Volume horaire : à définir localement par chaque IUT

Figure 1. Exemple d'une fiche SAÉ du BUT Informatique (source : PN)

## Compétence Conduire

## B.U.T. Informatique

### Parcours A : Réalisation d'applications : conception, développement, validation

<b>Conduire</b>	Satisfaire les besoins des utilisateurs au regard de la chaîne de valeur du client, organiser et piloter un projet informatique avec des méthodes classiques ou agiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CE5.04   en adoptant une démarche proactive, créative et critique</li> <li>- CE5.02   en respectant les règles juridiques et les normes en vigueur</li> <li>- CE5.01   en communiquant efficacement avec les différents acteurs d'un projet</li> <li>- CE5.03   en sensibilisant à une gestion éthique, responsable, durable et interculturelle</li> </ul>
Situations professionnelles	Lancer un nouveau projet Piloter le maintien d'un projet en condition opérationnelle Faire évoluer un système d'information	
Niveaux	Apprentissages critiques	
Niveau 1 Identifier les besoins métiers des clients et des utilisateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AC15.01   Appréhender les besoins du client et de l'utilisateur</li> <li>- AC15.02   Mettre en place les outils de gestion de projet</li> <li>- AC15.03   Identifier les acteurs et les différentes phases d'un cycle de développement</li> </ul>	
Niveau 2 Appliquer une démarche de suivi de projet en fonction des besoins métiers des clients et des utilisateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AC25.01   Identifier les processus présents dans une organisation en vue d'améliorer les systèmes d'information</li> <li>- AC25.02   Formaliser les besoins du client et de l'utilisateur</li> <li>- AC25.03   Identifier les critères de faisabilité d'un projet informatique</li> <li>- AC25.04   Définir et mettre en œuvre une démarche de suivi de projet</li> </ul>	

Figure 2. Exemple d'une fiche Compétence du BUT Informatique (source : PN)

Ces deux documents contiennent chacun des informations différentes et indispensables :

<b>Dans la fiche SAÉ</b>	<b>Dans la fiche récapitulative</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compétence ciblée</li> <li>Objectif et problématique professionnelle</li> <li>Descriptif générique</li> <li>Livrables attendus</li> <li>Apprentissages critiques</li> <li>Ressources mobilisées et combinées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parcours</li> <li>Compétence générale</li> <li>Compétence ciblée</li> <li>Composantes essentielles</li> <li>Situations professionnelles</li> <li>Niveaux de développement</li> <li>Apprentissages critiques</li> </ul>

Figure 3. Liste des informations contenues dans les fiches SAÉ et Compétence (source : DACIP)

Nous vous conseillons de commencer par repérer les compétences ciblées dans la fiche SAÉ, cela vous permettra d'avoir accès aux fiches des **compétences finales** déployées.

Dans les fiches récapitulatives, chaque compétence est déclinée en **composantes essentielles**. Les composantes essentielles nous montrent la démarche que l'apprenant-e devra adopter, la manière dont il va devoir travailler.

<b>Conduire</b>	Satisfaire les besoins des utilisateurs au regard de la chaîne de valeur du client, organiser et piloter un projet informatique avec des méthodes classiques ou agiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CE5.04   en adoptant une démarche proactive, créative et critique</li> <li>- CE5.02   en respectant les règles juridiques et les normes en vigueur</li> <li>- CE5.01   en communiquant efficacement avec les différents acteurs d'un projet</li> <li>- CE5.03   en sensibilisant à une gestion éthique, responsable, durable et interculturelle</li> </ul>
-----------------	--	---

Figure 4. Extrait d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN)

Vous y trouverez également **les situations professionnelles** qui se réfèrent aux contextes dans lesquels la compétence est mise en jeu.



Figure 5. Exemple d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN)

Chaque compétence est ensuite déclinée en **niveaux de développement**. Ils rendent compte de la progression de l'apprenant-e et fournissent des balises indispensables pour l'évaluation de la compétence.

### Les niveaux de développement des compétences

### B.U.T. Informatique

#### Parcours A : Réalisation d'applications : conception, développement, validation

Réaliser	Optimiser	Administrer	Gérer	Conduire	Collaborer
Niveau 1 Développer des applications informatiques simples	Niveau 1 Appréhender et construire des algorithmes	Niveau 1 Installer et configurer un poste de travail	Niveau 1 Concevoir et mettre en place une base de données à partir d'un cahier des charges client	Niveau 1 Identifier les besoins métiers des clients et des utilisateurs	Niveau 1 Identifier ses aptitudes pour travailler dans une équipe
Niveau 2 Partir des exigences et aller jusqu'à une application complète	Niveau 2 Sélectionner les algorithmes adéquats pour répondre à un problème donné	Niveau 2 Déployer des services dans une architecture réseau	Niveau 2 Optimiser une base de données, interagir avec une application et mettre en œuvre la sécurité	Niveau 2 Appliquer une démarche de suivi de projet en fonction des besoins métiers des clients et des utilisateurs	Niveau 2 Situer son rôle et ses missions au sein d'une équipe informatique
Niveau 3 Adapter des applications sur un ensemble de supports (embarqué, web, mobile, IoT...)	Niveau 3 Analyser et optimiser des applications				Niveau 3 Manager une équipe informatique

Figure 6. Exemple d'une fiche récapitulative d'une compétence du BUT Informatique (source : PN)

Nous pouvons remarquer que d'une année à l'autre, les compétences professionnelles se précisent.

Vous trouverez enfin dans la fiche récapitulative **des apprentissages critiques**. Un apprentissage critique explicite ce que l'apprenant-e doit effectivement maîtriser pour passer d'un niveau de développement à un autre de la compétence, ce sont les objectifs pédagogiques à atteindre.

Une fois que la compétence finale est bien claire, nous vous invitons à reprendre **la fiche SAÉ** afin d'obtenir des éléments plus détaillés.

Vous pourrez y trouver des exemples **de livrables** attendus (les réalisations des apprenant-es) ainsi que **les ressources** mobilisées et combinées (les enseignements et les enseignant-es contributifs de la SAÉ).

Avoir ces informations est essentiel pour **mettre en cohérence** votre SAÉ sur l'ensemble du parcours.

Le schéma ci-dessous peut vous aider à comprendre les différents termes que vous trouverez dans le PN :

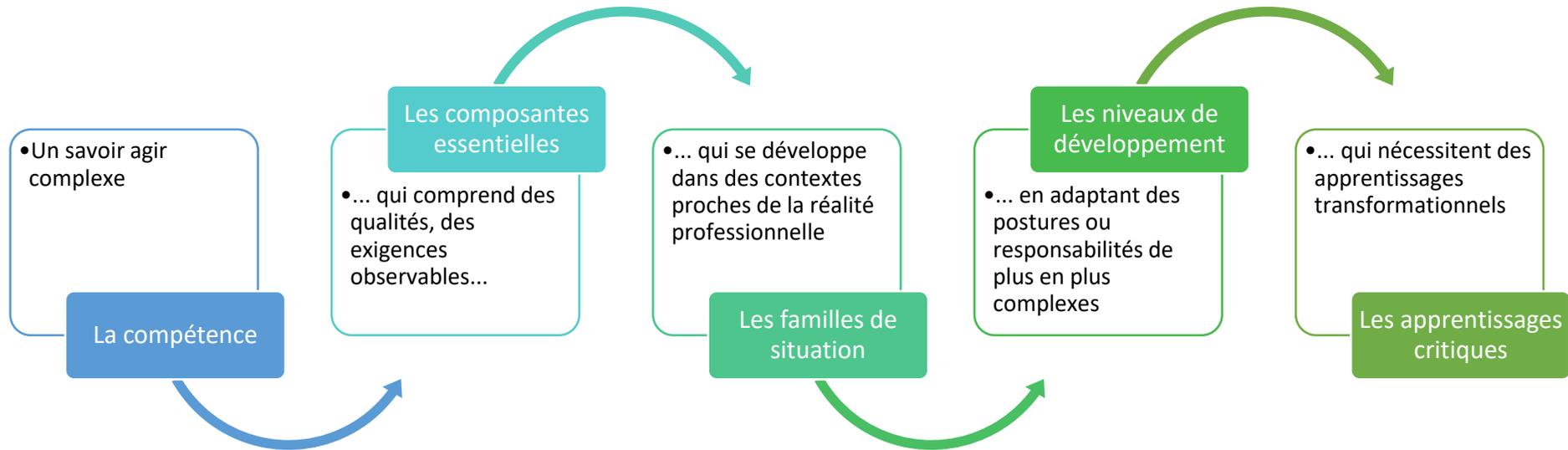


Figure 7. Illustration des principaux termes du PN (sources : Karamanos et al. (2024), inspiré de Georges et Poumay (2022))

## Comment construire une SAÉ en équipe pédagogique ?

Connues sous différentes appellations (activités intégratrices, situations d'apprentissage et d'évaluation, tâches authentiques), **les situations intégratrices (SI)** sont définies comme des « situations complexes, vécues en contextes d'apprentissage, et représentatives de situations professionnelles courantes qui doivent pouvoir être gérées par le futur diplômé novice ». Lemu et al, 2010, cités dans Heinen et Lemenu, 2015.

Pour en savoir plus sur les situations intégratrices, nous vous invitons à consulter [la fiche méthodologique de la DACIP](#) qui leur est dédiée.

En BUT2 et 3, il vous est demandé de construire des SAÉ avec plusieurs compétences. La construction d'une SAÉ multi-compétences est une activité plus englobante qui nécessite **un collectif d'enseignant-es et une stratégie d'évaluation pensée dès sa conception**.

Par conséquent, cette partie vise à vous apporter une méthodologie pour vous accompagner à l'élaboration de votre SAÉ.

Pour ce faire, nous vous proposons de procéder par les quatre étapes suivantes :

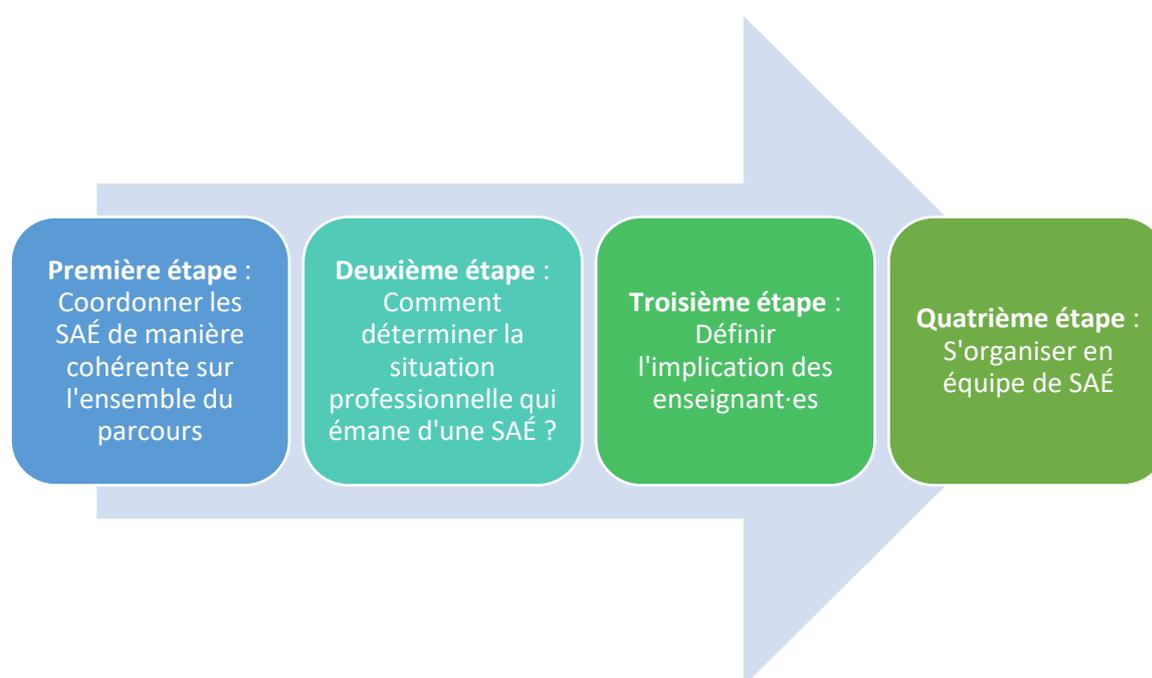


Figure 8. Illustration des 4 étapes de construction d'une SAÉ en équipe pédagogique (source : DACIP)

## Première étape : Coordonner les SAÉ de manière cohérente sur l'ensemble du parcours

Une SAÉ demande à l'équipe enseignante de se **coordonner** et ainsi de la penser de manière globale. Il s'agit en effet d'identifier en équipe pédagogique **le rôle de chacun-e** dans le traitement des **apprentissages critiques**, c'est-à-dire les apprentissages qui doivent être maîtrisés de manière incontournable par les apprenant-es pour atteindre le niveau visé de développement de chaque compétence.

Travailler cela en équipe permet de s'assurer d'une **complémentarité** et d'une **progressivité** dans les apprentissages, et ce, sur trois années. En effet, mettre en œuvre une SAÉ n'implique pas le recouvrement de l'ensemble des apprentissages critiques cités dans sa fiche PN. Les enseignant-es doivent par contre veiller à ce que l'ensemble des apprentissages critiques soit traité au terme des trois années du BUT.

Pour ce faire, nous vous conseillons de prévoir **plusieurs réunions de travail** pour coordonner les SAÉ sur l'ensemble du parcours.

## Deuxième étape : Déterminer la situation professionnelle qui émane d'une SAÉ

Il convient de choisir une situation la plus proche possible d'**un contexte professionnel authentique** qui :

- Permet de **faire le lien** entre ce que l'apprenant-e apprend et le monde réel,
- Doit avoir du **sens** pour l'apprenant-e en lui permettant d'acquérir ou de renforcer ses compétences,
- Doit confronter l'apprenant-e **aux limites de ses apprentissages**, suscitant ainsi son envie d'apprendre.

Les modalités pédagogiques dites **actives** peuvent être mises en œuvre dans le cadre des SAÉ : une simulation, un jeu de rôle, un projet, une résolution de problème, une investigation, une étude de cas, etc.

L'important est que les modalités pédagogiques permettent de répondre **aux exigences des compétences à développer**, notamment en répondant aux quatre critères suivants (Les situations d'apprentissage et d'évaluation, Les livrets de nouveaux cursus universitaires, 2023) :

- **Action** : La situation choisie doit nécessiter la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences du référentiel de la formation et permettre la prise en compte de toutes les composantes essentielles associées.
- **Complexe** : La compétence est complexe et non automatisable, la SAÉ doit donc inciter les apprenant-es à faire des choix, prendre des décisions. Il est alors nécessaire que plusieurs démarches et/ou résultats valides soient possibles.
- **Authentique** : Le contexte de l'activité doit faire sens pour les apprenant-es et s'inscrire dans l'une des familles de situation du référentiel. Ce contexte est simulé lorsque la SAÉ est proposée en classe, mais peut être réel par exemple dans le cas d'un stage ou d'un apprentissage. La mission confiée à l'apprenant-e est la plus proche possible de ce qu'il pourra être amené à rencontrer dans sa vie professionnelle.
- **Autonomie encadrée** : Une SAÉ vise le développement de l'autonomie de l'apprenant-e, il y est véritablement acteur-riche de ses apprentissages. Toutefois, il n'est pas seul-e responsable de sa progression, l'équipe pédagogique organise consciemment l'activité.

Les questions suivantes peuvent vous aider à déterminer si la situation choisie est en lien avec les compétences visées. Est-ce que la situation :

- Entraîne bien à/aux **compétence(s)** visée(s) telle que définie(s) dans le PN ?
- Est **authentique**, fait sens pour l'apprenant-e ?
- Suscite un vrai questionnement qui ouvre sur **plusieurs démarches et/ou résultats possibles** ?
- Nécessite de **nouveaux apprentissages** ?
- Nécessite la mobilisation de **ressources nombreuses et variées** (pluridisciplinaires) ?

Exemple de simulation /Jeu de rôles en BUT Génie Mécanique Productrice (GMP) à l'IUT d'Aix-en-Provence :



Figure 9. Photographies d'un exemple de SAÉ

*En SAÉ de parcours MPI (Management de Process Industriels) au semestre 3, l'apprenant-e doit participer à la mise en place ou à l'évolution d'un processus industriel, dans l'objectif d'apprendre à piloter un projet industriel dans un contexte de responsabilité.*

*Les apprenant-es de la formation BUT GMP ont proposé une animation à des élèves de classe maternelle ou primaire. Leur objectif : créer et dérouler une animation permettant de mettre en avant l'industrialisation de la production auprès d'enfants.*

## Troisième étape : Définir l'implication des enseignant·es

Chaque cours du cursus devient une ressource à mobiliser pour l'apprenant·e au travers des SAÉ. Ainsi chaque cours est concerné par les SAÉ.

Votre degré d'implication en tant qu'enseignant·e peut différer selon les trois manières suivantes :

- Vous donnez **cours** et vous participez à l'**encadrement** de la SAÉ.
- Vous concevez des **évaluations ponctuelles propres à votre cours** mais aussi **une évaluation pour la SAÉ**, harmonisée avec les autres enseignant·es concerné·es par la SAÉ.
- Vous donnez un **cours** mais vous ne participez pas à l'encadrement de la SAÉ. Toutefois, vous devez vous assurer que le ou la responsable de la SAÉ soit informé·e de l'enseignement que vous dispensez afin qu'il ou elle puisse construire une SAÉ dans laquelle les apprenant·es auront, entre autres, à mobiliser ce qu'ils ont appris dans votre cours.

Les concepteur·rices du [Projet Lancée de l'IUT de Grenoble](#) ont établi une liste d'acteur·rices intervenant dans une SAÉ, vous pouvez vous en inspirer pour vous organiser en équipe :

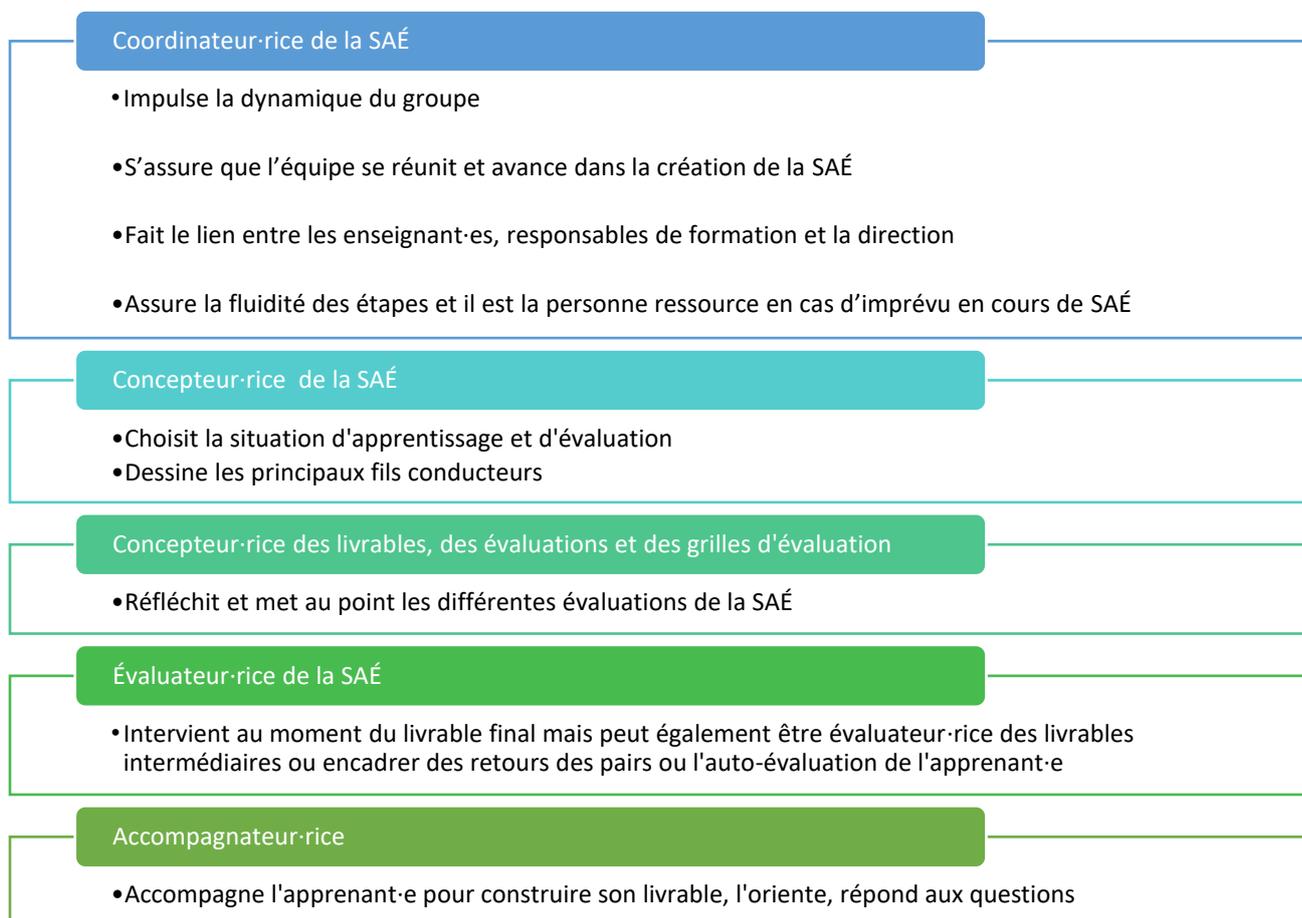


Figure 10. Liste des acteur·rice s pouvant intervenir dans une SAÉ (source : Projet Lancée IUT Grenoble)

## Quatrième étape : S'organiser en équipe de SAÉ

Dans une SAÉ commune à plusieurs cours, il est nécessaire que les enseignant-es concerné-es **coordonnent** :

- Les différents apports de contenus
- Les calendriers d'évaluation

### Les questions à se poser en équipe pédagogique pour construire une SAÉ :

- Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être utiles pour entrer dans la situation ?
- Quels sont ceux qui doivent être prérequis ?
- Quels sont les apprentissages critiques que nous visons dans cette SAÉ ?
- Comment les acquérir / quelles modalités pédagogiques choisit-on ?
- Comment en vérifier la maîtrise / Quels sont les indicateurs que je vais mettre en place pour vérifier leur maîtrise ?
- Quelles sont les traces et preuves à extraire de la situation pour s'assurer qu'ils sont bien maîtrisés ?

Questions inspirées de Poumay et Georges (2020)

Concrètement, dans un premier temps, chaque enseignant-e associé-e à la SAÉ répertorie les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il juge utiles à cette SAÉ.

Dans un second temps, il convient de vous entendre sur les contenus et les situations jugés indispensables au développement des compétences dans la SAÉ retenue.

En construisant sa SAÉ, l'équipe doit bien garder à l'esprit **l'alignement pédagogique** :

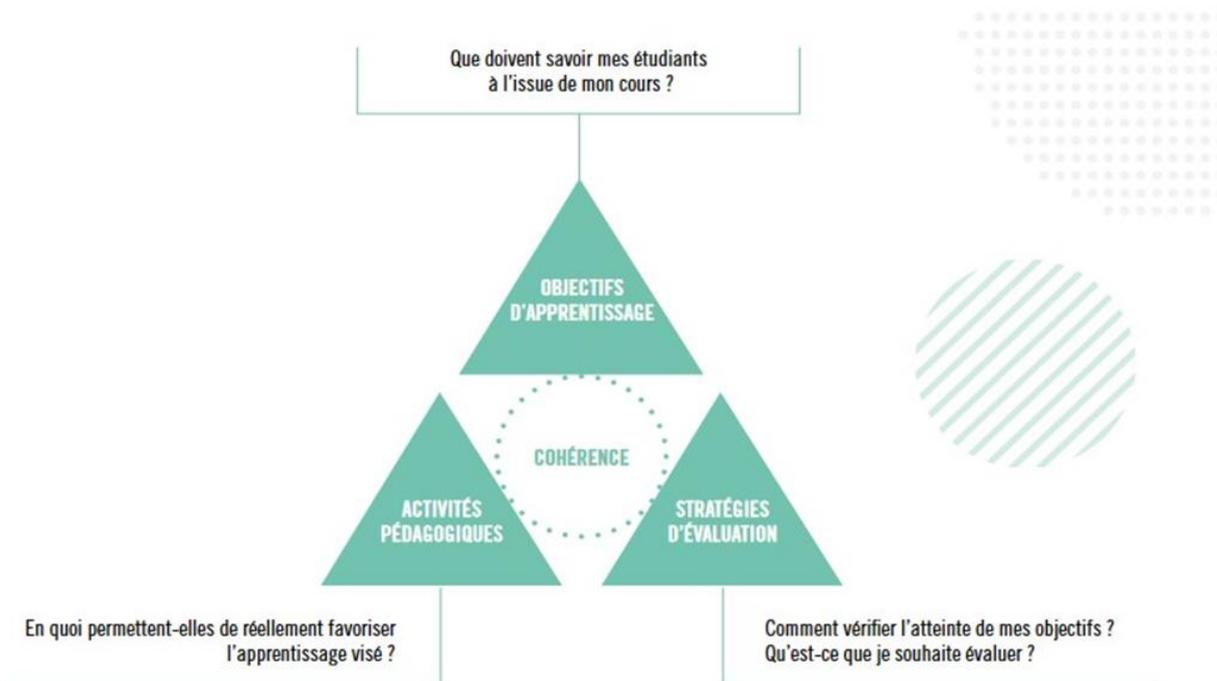


Figure 11. Illustration de l'alignement pédagogique (source : DACIP)

Pour en savoir plus sur l'alignement pédagogique, vous pouvez vous référer à la fiche suivante : [Fiche - alignement pédagogique - DACIP](#)

### Les calendriers d'évaluation

Afin de se coordonner dans une SAÉ commune à plusieurs cours, un diagramme de type GANTT peut s'avérer utile pour mieux anticiper les tâches (notamment de préparation) et plus généralement la charge de travail des apprenant·es et des enseignant·es. Cela permet en effet de mieux répartir la charge de travail entre vous et de bien calibrer le travail demandé à l'apprenant·e.

Déterminer un calendrier d'évaluation comporte plusieurs avantages, notamment en termes de :

- **Communication** : enseignant·es/apprenant·es mais aussi entre enseignant·es
- **Logistique** : pour la réservation des salles par exemple
- **Conception des emplois du temps** : pour les apprenant·es et les enseignant·es
- Attribution des **rôles** et des **tâches** de chacun·e
- **Répartition de la charge de travail** : pour lisser cette charge sur le semestre au regard de toutes les SAÉ

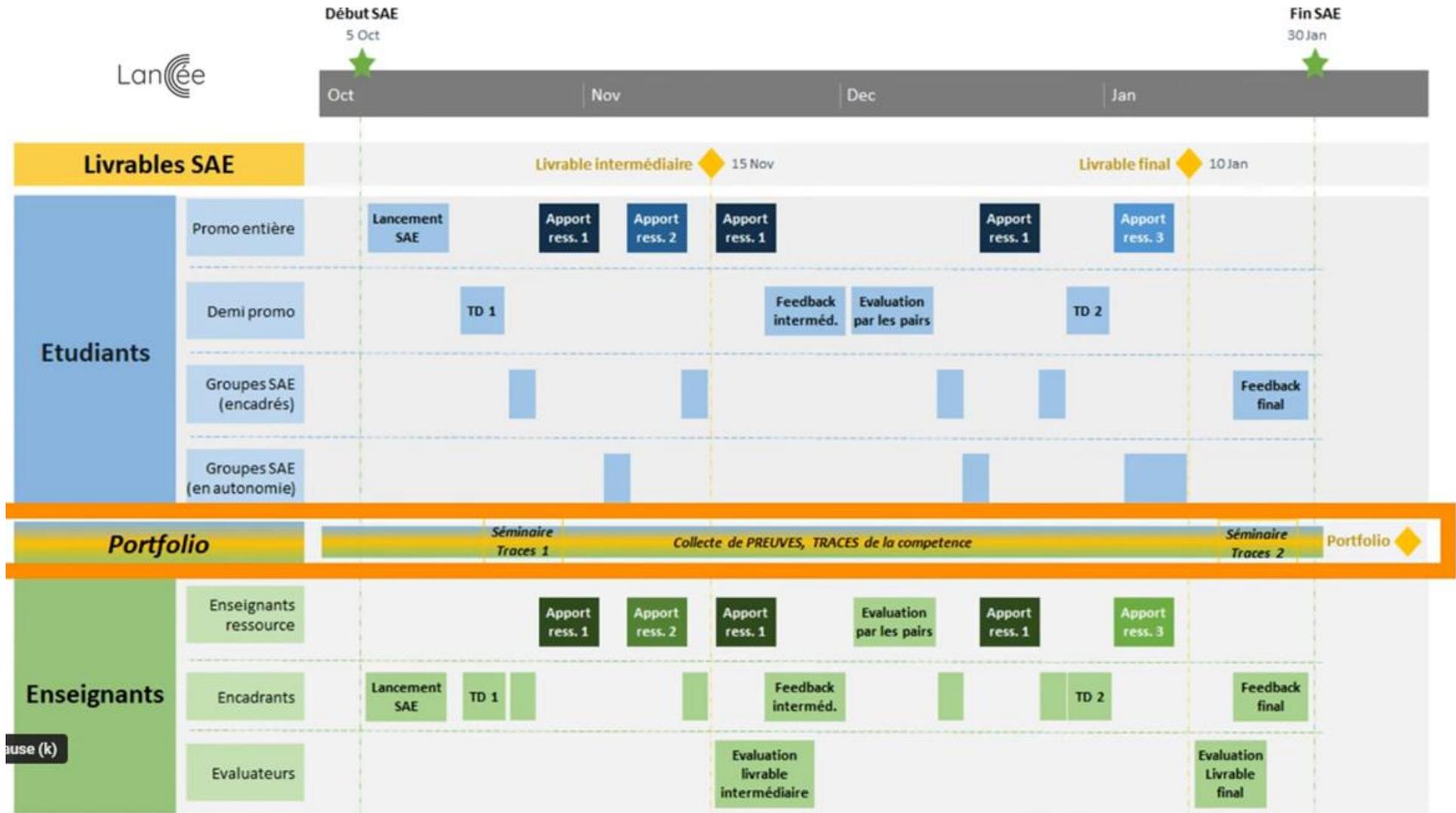


Figure 12. Calendrier prévisionnel des différentes évaluations tout au long de l'année (source : les capsules vidéo pédagogiques du projet Lancée (IUT 2 Grenoble))

Dans le canevas à compléter que nous vous proposons, vous pouvez placer :

- Les **livrables** : le type de livrables (dossier, (e)Portfolio, test, présentation orale, etc.), les dates des rendus intermédiaires et du rendu final
- Les **rétroactions** des enseignant-es et des pairs : les dates des rétroactions
- Les **enseignements** (en promos entières, en groupes encadrés, en groupes en autonomie, en autonomie individuelle) : l'intitulé de l'enseignement, le nom de l'enseignant-e ou de l'intervenant-e, la nature du travail demandé
- Les **évaluations** : le nom de l'évaluateur-riche, le type d'évaluation (évaluations de connaissances, évaluations de compétences, auto-évaluations, évaluations par les pairs, etc.), la date de l'évaluation

Le canevas modifiable du calendrier d'évaluation d'une SAÉ est disponible sur l'espace « [ARCHE Ressources APC des IUT](#) » Section GUIDE DACIP « Construire sa SAÉ et s'approprier la démarche portfolio ».

		Mois				
		Semaine	Semaine	Semaine	Semaine	
Livrables	Type de livrables					
	Dates de rendu					
Dates des rétroactions						
Enseignements	Promo entière	Intitulé de l'enseignement				
		Nom de l'enseignant / intervenant				
		Nature du travail demandé				
	Groupes encadrés	Intitulé de l'enseignement				
		Nom de l'enseignant / intervenant				
		Nature du travail demandé				
	Groupes en autonomie	Intitulé de l'enseignement				
		Nature du travail demandé				
Travail individuel en autonomie	Intitulé de l'enseignement					
	Nature du travail demandé					
Evaluations	Nom de l'évaluateur					
	Type d'évaluation					

Figure 13. Tableau d'enseignement à plusieurs (source : DACIP)

## Comment accompagner et organiser le travail en autonomie dans le cadre d'une SAÉ ?

Dans le PN, les SAÉ comportent des heures dédiées au travail en autonomie des apprenant·es. Cependant, des travaux scientifiques montrent que de nombreux apprenant·es arrivant à l'université n'ont pas cette capacité innée à prendre en charge leur apprentissage (Biggs & Tang 2011) de manière autonome. Il n'est pas toujours facile :

- Ni pour l'enseignant·e d'appréhender les moments consacrés au travail en autonomie
- Ni pour les apprenant·es d'en comprendre les attendus et par conséquent de s'organiser

Les retours d'expérience d'enseignant·es en BUT le confirment et nous poussent à conseiller **un accompagnement progressif de l'apprentissage du travail en autonomie** tout au long du BUT.

L'autonomie se définit comme :

Une finalité à acquérir

Une capacité à prendre en charge son apprentissage

Un accompagnement de l'apprentissage

Selon Holec (1979) et Meirieu (2015), cette capacité n'est pas un don, c'est **une aptitude que tout le monde peut acquérir** s'il ou elle est accompagné·e.

L'objectif est de permettre à l'apprenant·e **d'apprendre par lui-même** une fois sorti du système institutionnel (Barbot, 2000).

Pour mettre en place l'autonomie dans le cadre de votre SAÉ, nous vous proposons de procéder par les quatre étapes suivantes :

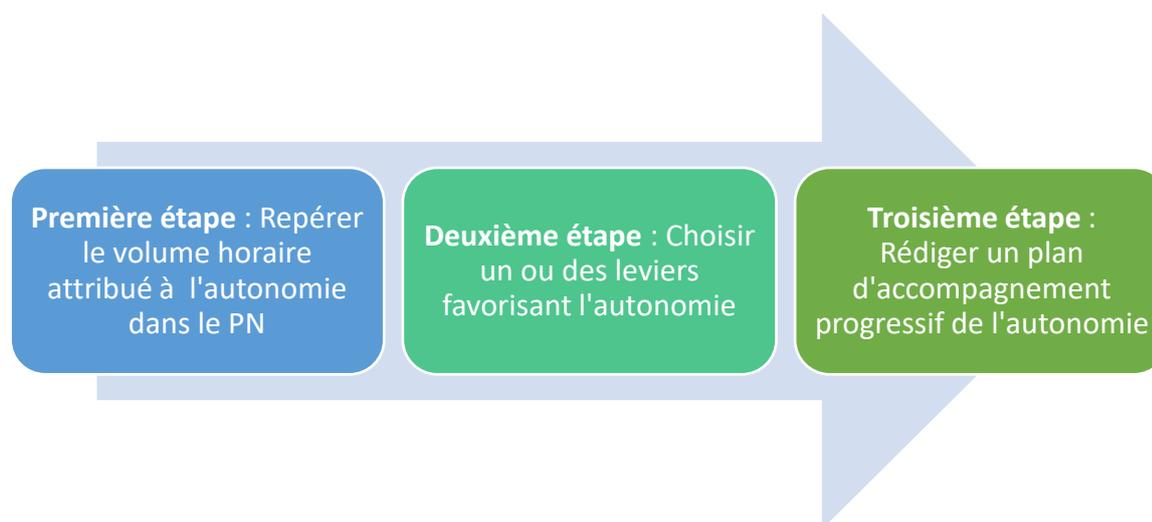


Figure 14. Illustration des 3 étapes de mise en place de l'autonomie (source : DACIP)

## Première étape : Repérer le volume horaire attribué à l'autonomie dans le PN

Dans le PN, vous pouvez trouver pour chaque spécialité des tableaux de répartition des volumes horaires des ressources par semestre, projets tutorés, stages et adaptation locale.

Semestres	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Nbre d'heures d'enseignement (ressources + SAE)	420	440	400	280	340	120	2000
Dont % d'adaptation locale max 40% du volume d'enseignement	24 %	28 %	39 %	40 %	40 %	39 %	33 %
Nbre d'heures d'enseignement définies localement	98	122	153	112	136	46	667
Nbre heures d'enseignement SAE définies localement	98	122	77	54	55	19	
Nbre heures d'enseignement à définir localement dans les Ressources ou les SAE	0	0	76	58	81	27	
Nbre heures d'enseignement des ressources définies nationalement	322	318	247	168	204	74	
Nbre heures de tp définies nationalement	116	137	72	58	64	12	833
Nbre heures de tp à définir localement	58	70	88	63	75	20	
Nbre d'heures de projet tutoré	120	90	120	80	145	45	600
Nbre heures de projet/année min 150 h / max 250h	210		200		190		600
Nbre de semaines de stage 8 à 12 semaines BUT 1&2 12 à 16 semaines BUT 3	0	2 à 4	0	8 à 12	0	14 à 16	24 à 26

Tableau 3. Extrait d'un tableau des structures (source : PN du B.U.T Génie Biologie (Parcours Diététique et nutrition)

Dans le tableau de structure ci-dessus, les apprenant-es disposent de 120h d'autonomie en S1. Les enseignant-es doivent déterminer en équipe comment répartir ces 120h.

### Questions à se poser pour organiser les heures en autonomie :

- Que fait concrètement l'apprenant-e à chaque heure d'autonomie ?
- Quel livrable de la SAE est travaillé pendant les heures en autonomie ?
- Un accompagnement du travail en autonomie est-il nécessaire ? Si oui, à quels moments les apprenant-es vont avoir besoin d'être accompagné-es ?
- Quelle est la nature exacte de l'accompagnement ? (S'ils ou elles sont accompagné-es par un-e enseignant-e, il ou elle bénéficiera de ses heures PBUT, soit 75 heures par groupe TD de 28 apprenant-es et par an)
- Les heures en autonomie nécessitent-elles la réservation d'une salle dédiée à cet effet pour les apprenant-es ?

## Deuxième étape : Choisir un ou des leviers favorisant l'autonomie

Afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant-e, différents leviers sont à votre disposition :

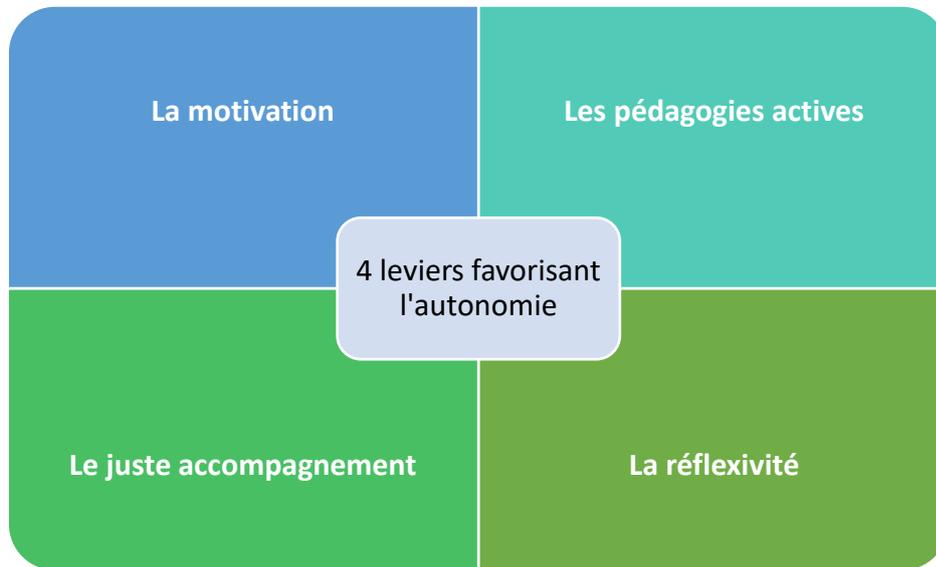


Figure 15. Schéma des leviers favorisant l'autonomie (source : DACIP)

- **La motivation**

Pour aider les apprenant-es à travailler de plus en plus en autonomie, il vous est conseillé de mettre en place un style d'enseignement qui sécurise trois besoins psychologiques fondamentaux : la proximité, la compétence, l'autonomie (Deci & Ryan, 1985).

## Que peut-on faire concrètement pour les favoriser ?

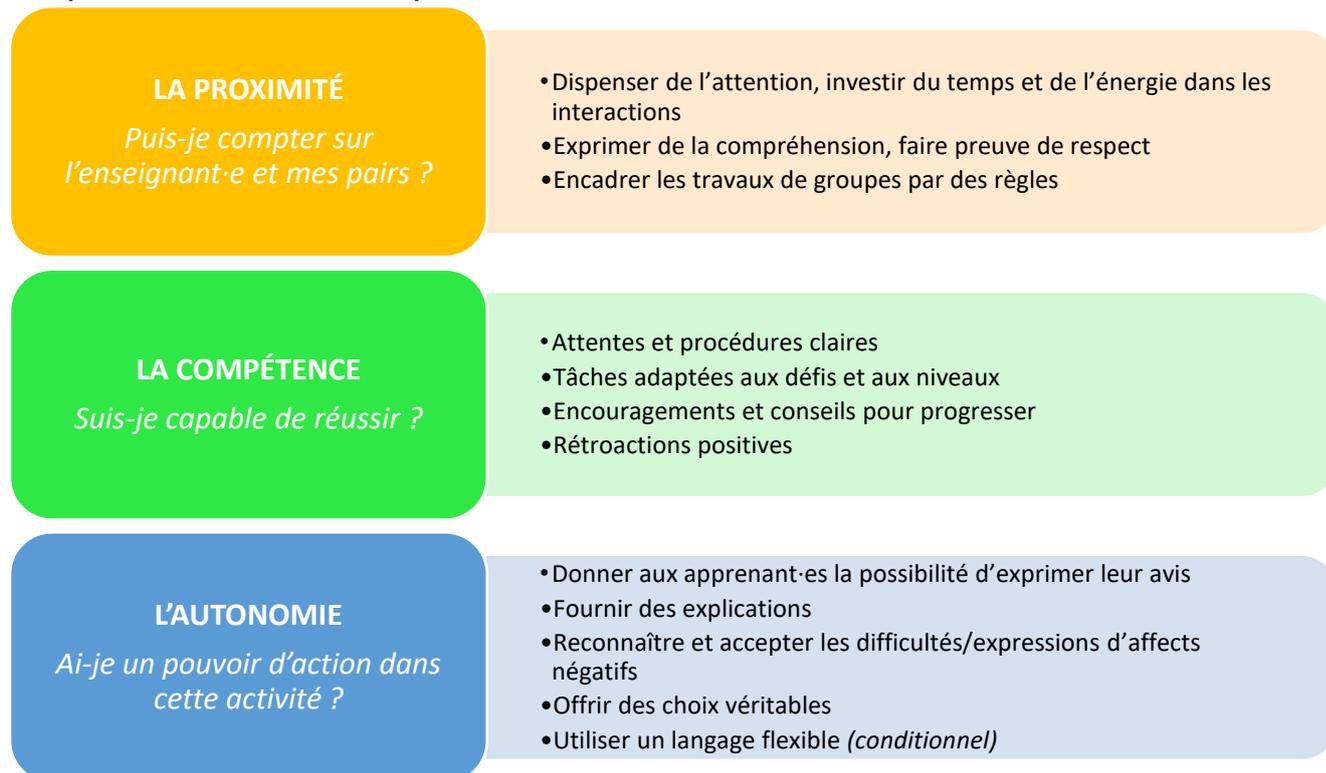


Figure 16. Schéma des leviers de la motivation (sources : Viau (2009) et DACIP)

## ○ Les modalités pédagogiques issues des pédagogies actives

Les pédagogies actives permettent de placer l'apprenant·e **au centre du processus d'apprentissage**.

Ces dernières s'inspirent de contextes réels qui sont signifiants pour l'apprenant·e. Cela permet d'augmenter son niveau de motivation pour les tâches qui lui sont proposées.

En lui laissant être acteur de ses choix, les pédagogies actives permettent à l'apprenant·e d'être **plus engagé·e**, et laissent « *une plus grande place à l'autonomie estudiantine, diminuant ainsi l'importance des exposés magistraux traditionnels et ouvrant le champ à une meilleure compréhension par l'apprenant de l'utilité et de l'intérêt de s'investir dans la tâche* » (Meziani, 2007, p. 4).

**Quelques exemples de pédagogies actives :**

- Les démarches d'investigations
- L'approche par résolution de problèmes
- L'approche par projet
- L'étude de cas
- La classe inversée
- La pédagogie par le jeu

## ● La réflexivité

Dans le PN des BUT, le (e)Portfolio est présenté comme l'outil « *qui doit permettre à l'apprenant·e d'adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition.* »

Cette posture réflexive est complexe à appréhender pour les apprenant·es qui peuvent difficilement l'adopter seul·es, en autonomie.

En effet, pour se déployer, la réflexivité fait appel à son propre regard porté sur ses compétences tout en étant confronté à celui des autres (enseignant·es et pairs apprenant·es).

Ainsi, pour aider l'apprenant·e à réussir à s'autopositionner progressivement dans le développement de ses compétences, il est nécessaire de lui proposer **des points d'étapes réguliers** pour qu'il ou elle :

- Sache où il ou elle en est,
- Sélectionne des traces pertinentes prouvant sa montée en compétences,
- Identifie le chemin à parcourir afin d'atteindre le niveau d'acquisition attendu,
- Détermine les ressources sur lesquelles il ou elle pourrait s'appuyer pour monter en compétence,
- Mette en place une stratégie pour atteindre le niveau d'acquisition attendu.

## ● Le juste accompagnement

Il est difficile de déterminer la bonne posture d'accompagnement. Selon Clutterbuck (2014), la posture d'accompagnement qui favorise l'autonomie des apprenant·es est **non-directive**. En effet, cette posture met l'apprenant·e au centre de son apprentissage, ce qui permet de **développer sa capacité d'analyse et son esprit critique**.

Cependant **la réalité du terrain** montre que certains enseignant-es exercent, en début de parcours particulièrement, une posture directive dans l'accompagnement en vue du développement de l'autonomie de l'apprenant-e (Adinda, Marquet, 2017).

En effet, rendre ses apprenant-es autonomes ne revient pas à les laisser totalement seul-e s, au contraire, **plus le cadrage sera explicite, plus les apprenant-es sauront s'en emparer et s'organiser dans leur travail en autonomie.**

Il peut être intéressant de viser l'autonomie des apprenant-es en adoptant dans un premier temps **une posture encadrante avec des consignes précises et des bilans réguliers.**

### Troisième étape : Rédiger un plan d'accompagnement progressif de l'autonomie

Afin de rédiger votre plan d'accompagnement pour aider vos apprenant·es à développer leur autonomie, nous vous proposons le tableau ci-dessous (le canevas modifiable est disponible sur l'espace ARCHE « [Ressources APC des IUT](#) » Section GUIDE DACIP « Construire sa SAÉ et s'approprier la démarche portfolio ») :

	BUT 1	BUT 2	BUT 3
<b>Organisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre d'heures en autonomie</li> <li>- Lieu</li> </ul>			
<b>Consignes du travail en autonomie</b>			
<b>Accompagnement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui ?</li> <li>- Quand ?</li> <li>- A quelle fréquence ?</li> </ul>			
<b>Outils</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents</li> <li>- (e)Portfolio</li> <li>- Espace de discussion</li> <li>- Calendrier</li> </ul>			

Figure 17. Tableau d'accompagnement progressif de l'autonomie (source : DACIP)

## Comment évaluer une SAÉ ?

Concevoir l'évaluation de ses enseignements est toujours une question épineuse pour un enseignant-e mais concevoir une **évaluation multicompetences pertinente** dans le cadre d'une approche par compétences est une gageure !

Dans le cadre du BUT, l'évaluation doit en effet être **pensée par un collectif d'enseignant-es** qui se doit de déterminer une activité pédagogique **proche d'une situation professionnelle authentique** afin de s'assurer du **développement des compétences visées**.

Nous vous proposons de suivre un cheminement **en cinq étapes** pour évaluer une SAÉ multicompetences :

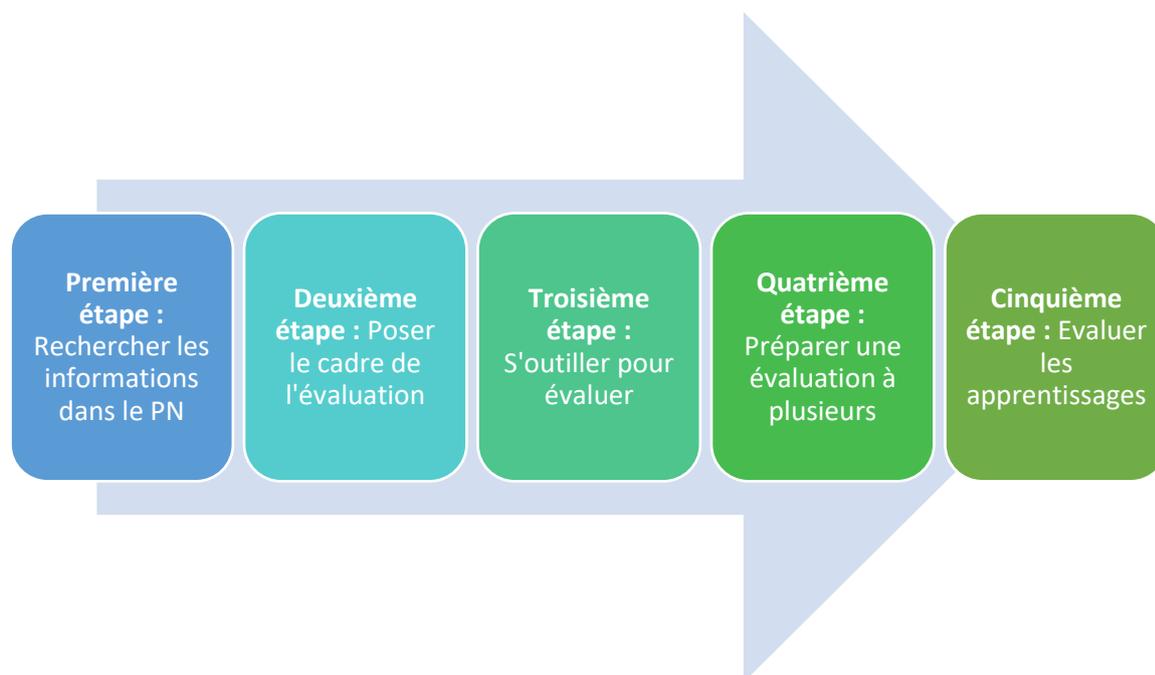


Figure 18. Illustration des 5 étapes d'élaboration de l'évaluation d'une SAÉ (source : DACIP)

### Première étape : Rechercher des informations dans le PN

Il est essentiel de déterminer en amont les éléments que vous souhaitez évaluer, ceux-ci sont en lien avec les objectifs et les activités pédagogiques que vous aurez proposés à vos apprenant-es. Ces éléments doivent être **observables** et **réalistes** car vous ne pouvez attendre de vos apprenant-es que des résultats auxquels vous les avez préparés. Ces éléments vous aideront notamment à établir votre grille critériée le moment venu.

Dans votre PN, vous pourrez ainsi trouver les ressources, les compétences ciblées, les composantes essentielles, les apprentissages critiques, le niveau de développement et choisir la situation professionnelle adaptée à votre SAÉ.

## Deuxième étape : Poser le cadre de l'évaluation

Une fois que vous avez déterminé les compétences et les apprentissages critiques visés, il est nécessaire de poser le cadre de l'évaluation : le(s) livrable(s) attendu(s), la modalité pédagogique, le type d'évaluation et les jalons temporels.

- **Déterminer les types de livrables**

Pour commencer, il est important de bien déterminer ce sur quoi va porter l'évaluation de la SAÉ, souhaitez-vous évaluer :

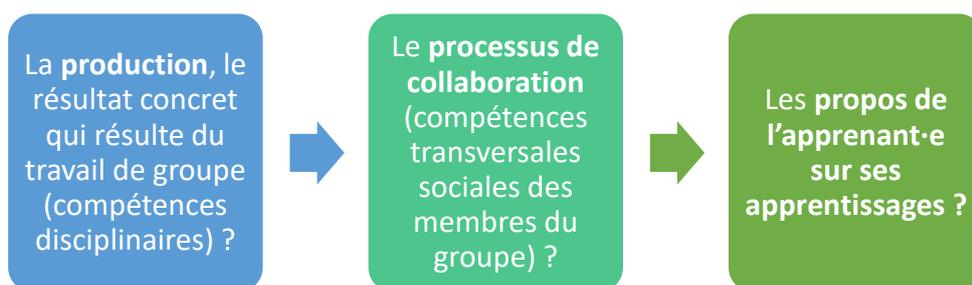


Figure 19. Schéma sur l'objet de l'évaluation (source : DACIP)

Une fois cette intention éclaircie, il convient de choisir le type de livrables adapté.

### Exemples de livrables :

Questionnaire	Production écrite	Production orale	Mise en situation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• QCM</li> <li>• Question choix unique</li> <li>• Vrai-faux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse critique</li> <li>• Résumé</li> <li>• Synthèse</li> <li>• Dissertation</li> <li>• (e)Portfolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposé</li> <li>• Présentation orale</li> <li>• Dialogue</li> <li>• (e)Portfolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet</li> <li>• Simulation</li> <li>• Jeu de rôle</li> <li>• Gestes professionnels</li> </ul>

Figure 20. Illustration des types de livrables (source : DACIP)

## • Définir les modalités pédagogiques d'évaluation

Dans le cadre de la SAÉ, les modalités pédagogiques peuvent être diverses :

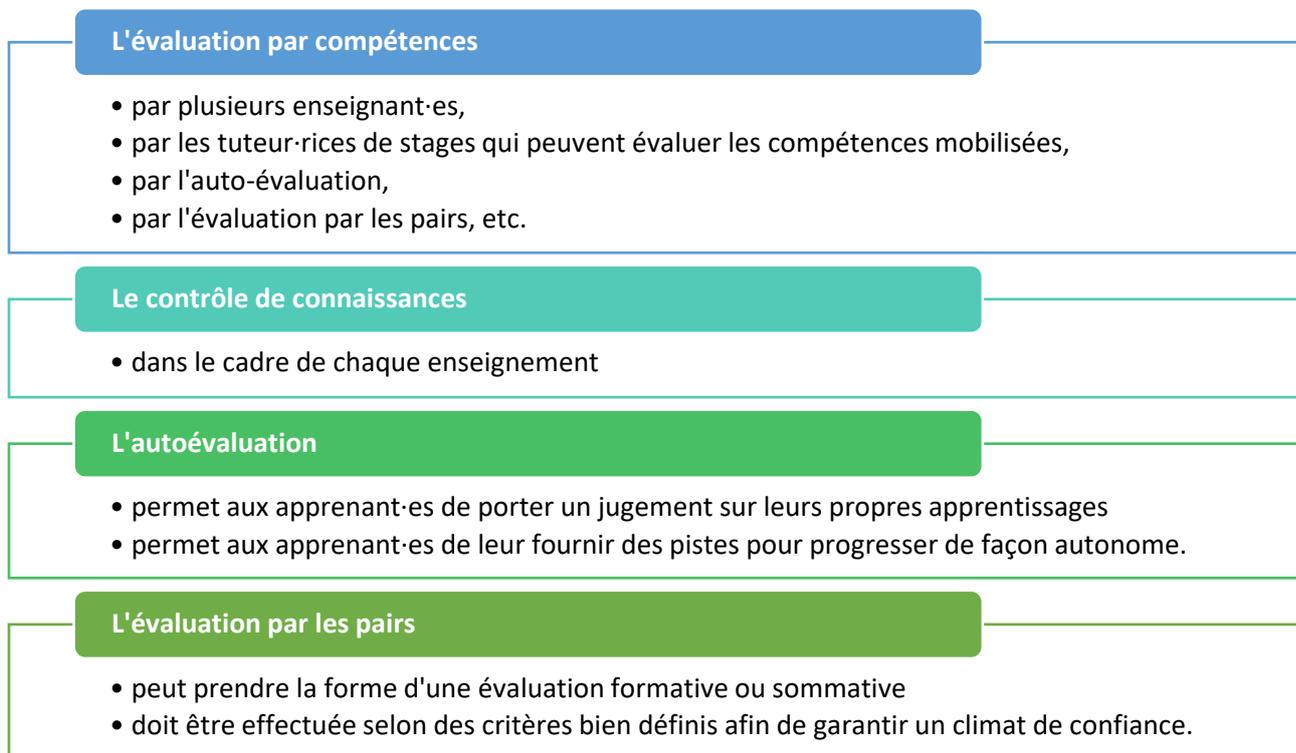


Figure 21. Illustration des modalités pédagogiques de l'évaluation d'une SAÉ (source : DACIP)

## • Définir les types d'évaluation

Il faut ensuite définir les types d'évaluation qui seront adaptés à vos livrables :

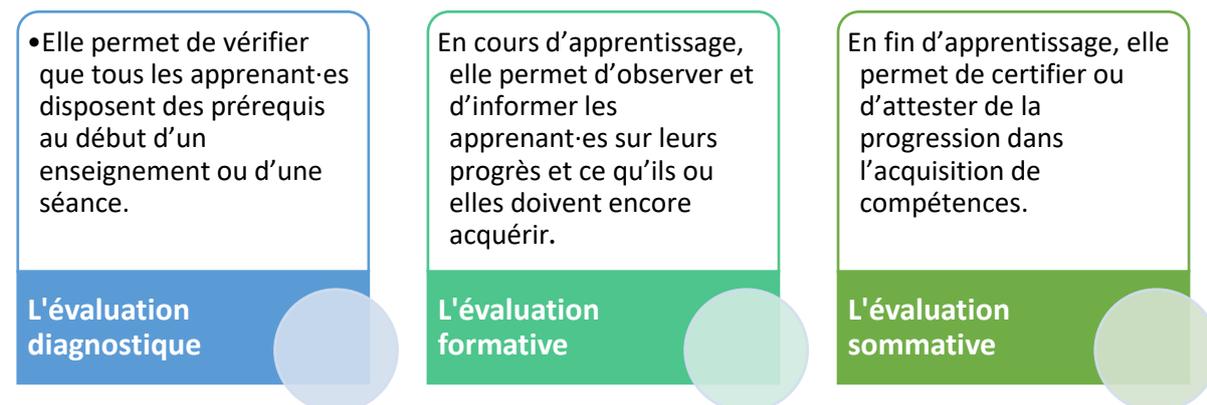


Figure 22. Illustration des types d'évaluation (source : DACIP)

- **Etablir le calendrier**

Il convient enfin de vous appuyer sur le calendrier d'organisation de vos SAÉ, dans lequel vous pouvez prévoir :

- Les périodes pendant lesquelles les **livrables doivent être préparés** par l'apprenant-e,
- Les dates des **rendus intermédiaires**,
- Les dates des **rétroactions** (pour aider l'apprenant-e à se situer dans la progression),
- **Les dates des évaluations** et leurs **modalités** si besoin.

## Troisième étape : S'outiller pour évaluer

Une fois le cadre de votre évaluation établi, vous pouvez vous appuyer sur des grilles critériées existantes, les adapter à votre situation ou en créer de nouvelles.

Nous vous proposons un cheminement en quatre étapes pour déterminer les critères d'évaluation, les éléments observables, l'échelle d'appréciation et les attendus pour chaque niveau de performance.

Si vous souhaitez construire votre grille critériée, nous vous proposons un canevas sur l'espace ARCHE « [Ressources APC des IUT](#) ».

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Canevas de construction d'une grille d'évaluation pour votre SAE

Nom de la SAE :

Objectifs pédagogiques visés :

Inscrire la compétence ciblée

Indiquer les composantes essentielles

Identifier la/les situation(s) professionnelle(s)

Choisir le ou les niveau(x) de développement

Relever les apprentissages critiques liés au(x) niveau(x) de développement

Livrables :

Modalités d'évaluation :

Figure 23. Grille de construction d'une grille critériée (source : DACIP)

- **Déterminer les critères d'évaluation**

Un critère d'évaluation permet d'apprécier la production fournie par l'apprenant-e et de répondre à la question : Sur quoi va porter mon regard lorsque je vais évaluer la production de l'apprenant-e ?

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 l'apprenant-e justifie sa démarche, etc.).

Nous allons prendre l'exemple du critère **Autonomie**.

Critère

Autonomie

### • Déterminer les éléments observables

Pour favoriser la compréhension univoque des critères par tous les utilisateur·rices de la grille d'évaluation, il convient de concrétiser chaque critère par des **éléments observables** :

- Un résumé du contexte
- Une liste d'éléments observables qui expriment le produit, le processus ou l'attitude que l'on veut observer

Pour établir la liste des éléments observables, on peut s'aider des questions suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques d'une excellente production que l'on souhaite évaluer ?
- Quels sont les comportements d'une personne habile à réaliser la tâche, le processus ou la procédure que l'on souhaite évaluer ?

Critère	Éléments observables
Autonomie	Contexte : travail de groupe L'apprenant·e doit proposer un travail qui correspond aux consignes données, et ce, de manière autonome, tout en sollicitant l'enseignant·e à bon escient.

### • Sélectionner une échelle d'appréciation

Il existe différentes sortes d'échelles d'appréciation (ECEM, 2011) :

- Les échelles **uniformes** sous la forme de lettres de l'alphabet ou de valeurs numériques
- Les échelles **uniformes qualitatives** décrivent différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons
- Les échelles **descriptives** décrivent le comportement attendu dans chaque échelon. Ce type d'échelle est le plus précis car il fournit à l'évaluateur·rice et l'évalué·e une description détaillée de ce qui est attendu

Les échelons sont formulés selon un registre d'intensité et choisis en fonction de l'élément à observer :

- **L'aisance** à faire une tâche : Très facilement / Facilement / Assez facilement / Difficilement / Très difficilement
- **La manière** de faire une tâche : Très satisfaisant / Satisfaisant / Peu satisfaisant / Insatisfaisant

- **La fréquence** : Régulièrement / Occasionnellement / Jamais
- **Le niveau de réussite** : Au-delà des exigences / Conforme aux exigences / En deçà des exigences
- **L'autonomie** : De manière autonome / Avec un peu d'aide / Avec beaucoup d'aide / Même avec de l'aide, ne réussit pas

Chaque colonne de la grille correspond à un niveau d'appréciation dans l'atteinte de chaque critère d'évaluation :

Critère	Éléments observables	Inacceptable/Très difficilement/Insatisfaisant	Insuffisant/Difficilement/Peu satisfaisant	Correct/Assez facilement/Satisfaisant	Excellent/Facilement/Très satisfaisant
---------	----------------------	--	--	---------------------------------------	--

- **Décrire les attendus pour chaque niveau de performance**

Pour favoriser la compréhension univoque des critères par tous, il vous faut à présent décrire ce qui est attendu pour chaque niveau de performance :

- Éléments **qualitatifs** : fiabilité, exactitude, exhaustivité, pertinence, etc
- Éléments **quantitatifs** : nombre de sources par exemple

Cela permet de répondre à la question : A quoi ressemble un travail insuffisant et quelle est la différence avec un bon ou un excellent travail ?

Critère	Éléments observables	Inacceptable/Très difficilement/Insatisfaisant	Insuffisant/Difficilement/Peu satisfaisant	Correct/Assez facilement/Satisfaisant	Excellent/Facilement/Très satisfaisant
<b>Autonomie</b>	Contexte : travail de groupe L'apprenant-e doit 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	Seules les tâches basiques sont réalisées de manière autonome. 2 points	Le 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 de déclinaison d'un critère d'évaluation (source : DACIP)

Le Labset propose une **grille d'évaluation de la démonstration d'une compétence** proposant une échelle à **4 niveaux**, allant de la démonstration insuffisante à une excellente démonstration.

Nom de l'étudiant(e) :  
Intitulé de la compétence évaluée :

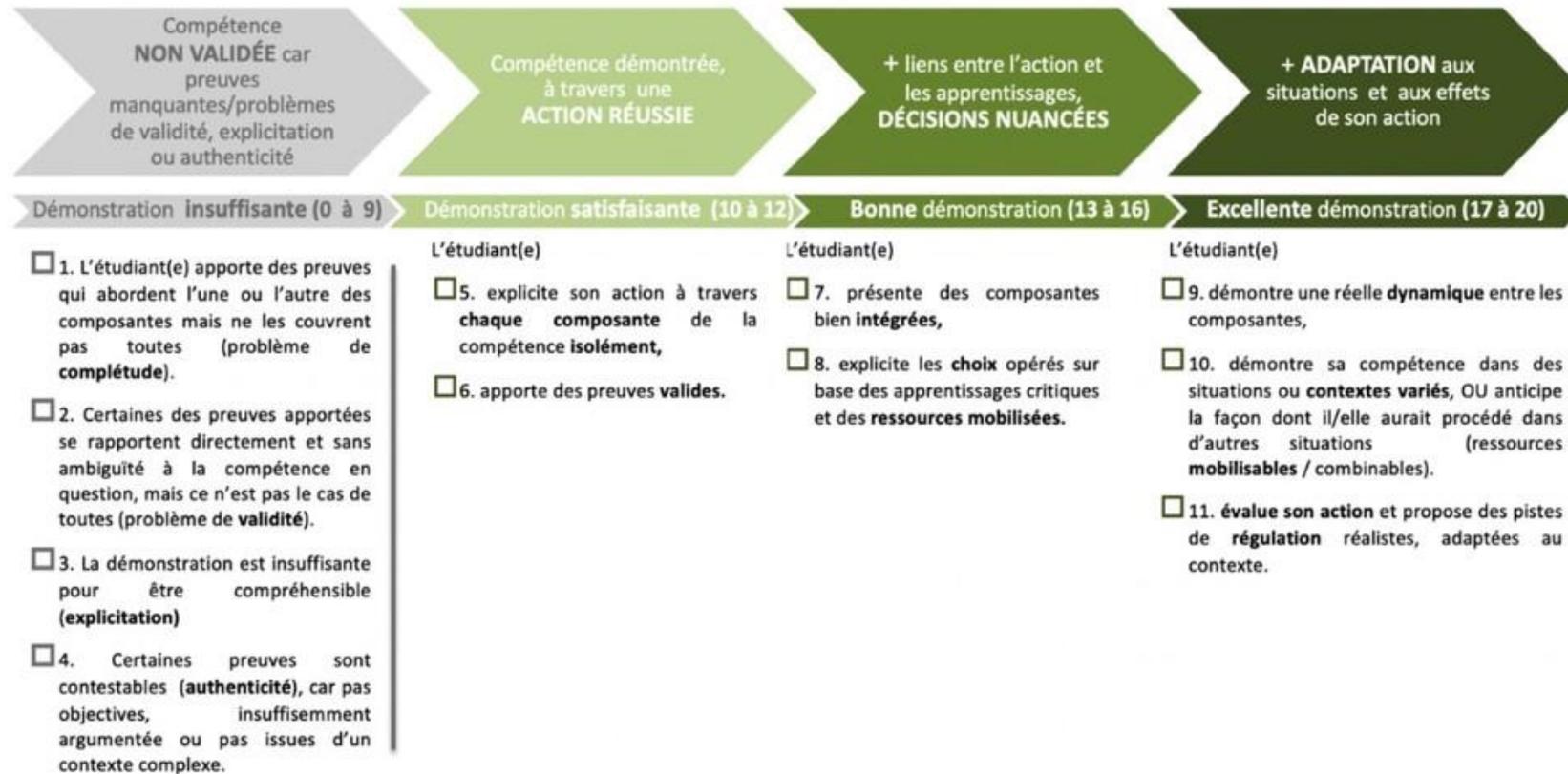


Figure 25. Grille d'évaluation de la démonstration d'une compétence (source : Poumay et Georges (2018))

## Quatrième étape : Préparer une évaluation à plusieurs

Une fois le cadre et les outils d'évaluation établis, il est nécessaire de s'interroger sur la **coordination** entre les différents évaluateur-rices.

Voici quelques propositions de questionnements que les **évaluateur-rices** peuvent se poser ensemble afin de construire une évaluation à plusieurs :

- Quelles sont les compétences que nous choisissons d'évaluer dans cette SAÉ ?
- 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 ?
- Qui pose ces éléments dans un calendrier commun ?
- Qui s'appuie sur nos réponses pour mettre en forme une grille critériée ?

## Cinquième étape : Évaluer les apprentissages

Une fois l'évaluation préparée et organisée, il est temps de se pencher sur les travaux de l'apprenant-e.

- **Évaluer les travaux de l'apprenant-e**

L'évaluation de la compétence apparaissait déjà dans les DUT par la simulation, les jeux d'entreprise, les projets commandités, les études de cas, etc, mais de manière ponctuelle. L'une des nouveautés du BUT réside dans **l'évaluation des compétences individuelles dans le cadre de travaux de groupe**.

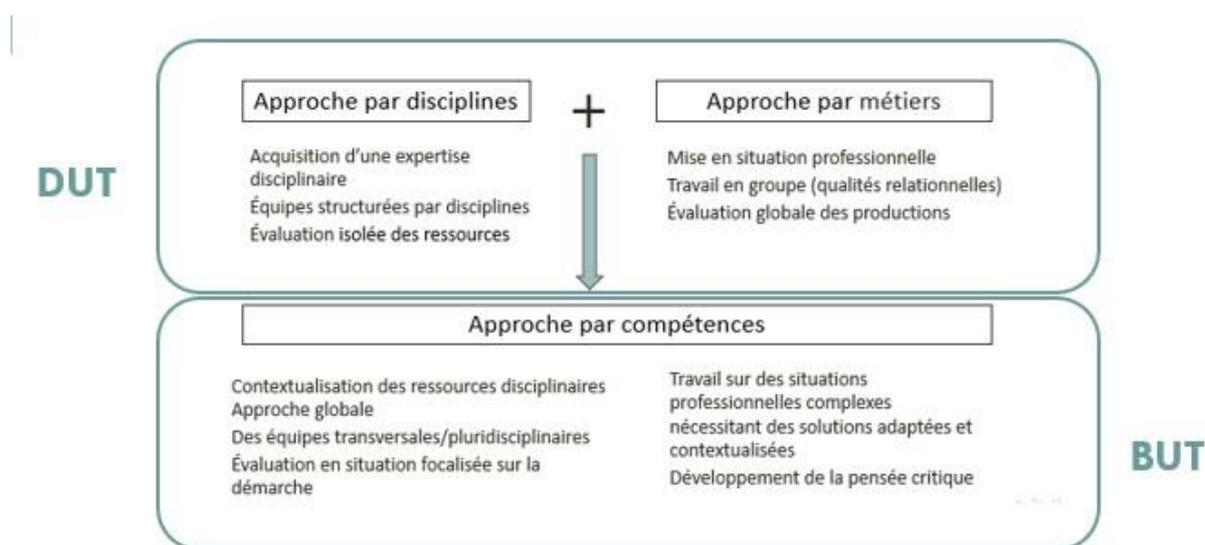


Figure 26. Illustration des différences entre le DUT et le BUT dans le cadre de l'évaluation des apprenant-es dans la SAÉ (source : Labset)

- **Évaluer la part individuelle dans un travail de groupe**

Si vous avez choisi d'évaluer un travail de groupe, il peut être difficile d'identifier le développement de compétences individuelles pour chaque apprenant-e.

Or, l'individualisation de l'évaluation permet de :

- **Détecter l'apprenant-e** dont le comportement pose question :
  - « L'apprenant-e épiphyte »<sup>1</sup> 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 ou la preneur-se d'otage » qui prend complètement le contrôle des tâches et dirige les autres apprenant-es.
- **Augmenter l'implication globale et l'engagement de l'apprenant-e au sein d'un projet collectif.**

<sup>1</sup> Les plantes épiphytes sont des plantes qui poussent sur d'autres plantes, et non dans le sol. Une plante qui s'accroche à une autre pour se développer est donc une épiphyte.

- **Valoriser le mérite de l'apprenant·e**, cela lui envoie un signal fort quant à la reconnaissance de son travail par l'université, et le ou la responsabilise face à ses pairs.

Poumay et Georges (2022) rappellent que « *même s'il y a une répartition des tâches au sein du groupe de travail, à terme, chaque apprenant doit être capable de mobiliser et combiner toutes les ressources et tous les AC qui ont été nécessaires à la mise en œuvre de la compétence. Notons que dans certaines SAÉ et même en contexte de groupe, certaines actions devront être menées par chacun des apprenants. Par exemple, pour mener une étude des besoins, si l'une des étapes consiste à rassembler des données d'entretien, il pourra être précisé que chacun des apprenants du groupe doit prendre en charge l'un de ces entretiens, depuis la récolte des données jusqu'à leur analyse, avant de consolider les données au niveau du groupe.* »

Certaines modalités d'évaluation permettent d'évaluer la part individuelle :

- **Soutenance orale** : l'apprenant·e est interrogé·e sur les actions qu'il ou elle a prises en charge et réalisées, une question supplémentaire peut porter sur l'une des actions menées par les pairs.
- **Autoévaluation et évaluation par les pairs** : les apprenant·es peuvent évaluer la participation de chaque membre du groupe. L'enseignant·e peut leur demander de s'autoévaluer sur ces mêmes critères.
- **Carnet de bord** : permet de voir ce que l'apprenant·e fait au jour le jour dans le cadre du travail de groupe.

Avant de proposer aux apprenant·es de travailler en groupe, il est important de clarifier ce que vous attendez :

- Un travail **coopératif** : les membres du groupe réalisent des tâches différentes pour atteindre un objectif commun.
- Un travail **collaboratif** : tous les membres du groupe effectuent une seule tâche commune pour atteindre un objectif commun

L'évaluation des travaux des apprenant·es doit être accompagnée de rétroactions pertinentes.

- **Accompagner l'évaluation par des rétroactions**

Georges et Pansu (2011) affirment que les feedbacks ou rétroactions sont indissociables de toute activité d'enseignement : « *sans rétroaction sur leur travail, les élèves ne sauraient identifier ce qu'ils maîtrisent, ni comment s'y prendre pour progresser* ».

Elles permettent à l'apprenant·e de progresser lorsqu'elles :

- Donnent l'occasion à l'apprenant·e de prendre du **recul** par rapport à un travail et qu'elle vise à l'améliorer.
- Favorisent la compréhension de ce qui est acquis et de ce qu'il reste à améliorer.
- Aident à **préparer une évaluation** finale ou sommative.
- Permettent à l'apprenant·e de **suivre sa progression** dans les acquis d'apprentissage.
- Fournissent des **clés** à l'apprenant·e pour progresser par la suite de façon plus **autonome**.

Une rétroaction peut être réalisée dans un contexte formel ou informel ainsi qu'à différents moments du processus d'apprentissage. Il peut être intéressant de fixer ces moments dans le

calendrier de la SAÉ, l'apprenant-e y verra des rendez-vous qui ponctuent la construction de sa production.

Une fiche de synthèse est disponible sur [le blog de la DACIP](#). Elle peut vous aider à appréhender les enjeux qui gravitent autour de cette notion et vous donner des conseils concrets.

En conclusion, après avoir mis en œuvre votre évaluation de SAÉ, il peut être intéressant d'en évaluer sa qualité.

Le Labset et les référents APC proposent une grille afin d'analyser la qualité d'une SAÉ et savoir comment l'améliorer :

	CRITÈRES DE QUALITÉ DE LA SAÉ	OUI	PAS ENCORE	NON	COMMENTAIRES
1	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de mettre en oeuvre sa compétence ?				
2	La SAE permet-elle à l'étudiant.e d'apprécier les effets de chacune des composantes sur la compétence ?				
3	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de se confronter à une situation authentique (« qui existe réellement dans la vie professionnelle et qui n'a pas été construite à des fins didactiques ») (Tardif, 2006, P. 127) ?				
4	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de se confronter à une situation qui se déroule sur le lieu professionnel, ou tout au moins qui nécessite l'intervention d'un professionnel ?				
5	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de se confronter à une situation adaptée au niveau visé ?				
6	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de faire des choix, créer des solutions, par des chemins variés, tous différents ?				
7	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de réaliser quelque chose qu'il.elle n'aurait pu réaliser au niveau précédent de développement de compétence ?				
8	La SAE permet-elle à l'étudiant.e d'expliquer et justifier les stratégies mises en place pour la réaliser ?				
9	La SAE permet-elle à l'étudiant.e de critiquer ses résultats et proposer des régulations de ses résultats et démarches ?				
10	La SAÉ exige-t-elle du temps (plusieurs semaines) pour être menée à bien ? Le nombre et la nature des missions confiées à l'étudiant sont-ils en accord avec le volume d'heures de la SAÉ ?				
11	La SAÉ est-elle accompagnée d'une feuille de route claire quant aux attendus, aux délais, aux contraintes et aux soutiens/aides (notamment humaines) disponibles ?				
12	La SAÉ prévoit-elle des moments de feed-back de la part des enseignants et des professionnels sur la compétence de l'étudiant ?				
13	La SAÉ génère-t-elle des productions intermédiaires/finales qui permettent l'évaluation de la compétence de l'étudiant ?				
14	La SAÉ intègre-t-elle les critères d'évaluation suivants : démarche et résultats de qualité (cf composantes essentielles), justification (sur base de la mobilisation de ressources), régulation, adaptation ?				
	<b>USAGES DE LA SAÉ</b>				
15	Les intervenants (de la SAE, des ressources, du portfolio) sont-ils bien coordonnés (enseignants, tuteurs, vacataires) et bien au fait de l'APC et de leur rôle dans la SAE ?				
16	Les compétences visées, consignes et critères d'évaluation ont-ils été communiqués aux étudiants ?				
17	Quels sont les éléments du contexte qui ont facilité la mise en œuvre de la SAÉ (opportunités) ?				
18	Quels sont les éléments du contexte qui ont constitué un obstacle à la mise en œuvre de la SAÉ (menaces) ?				
19	Quels sont les effets et résultats observés sur les étudiants ? (par exemple en termes de bien-être, satisfaction, motivation, développement de compétences, construction de son identité, construction de son projet, intégration d'un projet de société, etc.)				

Figure 27. Grille d'analyse de la qualité d'une SAÉ (source : Labset)

# Quel(s) usage(s) du (e)Portfolio dans le cadre du BUT ?

- **Qu'est-ce que la démarche portfolio ?**

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 (numérique) pour intégrer, structurer et présenter des contenus en lien avec les objectifs pédagogiques.

La démarche portfolio est un **processus réflexif** permettant à l'apprenant-e de prendre conscience des compétences développées au cours de ses études et de ses diverses expériences (engagement apprenant-e, stages, emplois, etc.). Tout au long de ses études, l'apprenant-e est encouragé-e à créer et gérer un dossier contenant des documents attestant de sa progression et du niveau de maîtrise des compétences qu'il ou elle souhaite valoriser. Cette démarche réflexive doit nécessairement être accompagnée et soutenue de manière constructive par les enseignant-es.

Si vous souhaitez plus de précisions sur la mise en œuvre d'une démarche portfolio, nous vous conseillons la lecture du [Guide d'appropriation de la démarche \(e\)Portfolio](https://sup.univ-lorraine.fr/accompagnement-au-deploiement-de-la-demarche-portfolio/) (sur le site de la DACIP : <https://sup.univ-lorraine.fr/accompagnement-au-deploiement-de-la-demarche-portfolio/>).

- **Le cadre institutionnel**
  - **Définition et lien avec le Programme National**

« Nommé parfois **portefeuille de compétences ou passeport professionnel**, le (e)Portfolio est un point de **connexion entre le monde universitaire et le monde socio-économique**. En cela, il répond à l'ensemble des dimensions de la professionnalisation de l'apprenant : de sa formation à son devenir en tant que professionnel.

Le (e)Portfolio soutient donc le **développement des compétences et l'individualisation du parcours de formation**. Plus spécifiquement, le (e)Portfolio offre la possibilité pour l'apprenant d'engager une **démarche de démonstration, de progression, d'évaluation et de valorisation des compétences** qu'il acquiert tout au long de son cursus.

Quels qu'en soient la forme, l'outil ou le support, le (e)Portfolio a pour objectif de permettre à l'apprenant **d'adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition**.

Au sein du (e)Portfolio, l'apprenant documente et argumente sa **trajectoire** de développement en mobilisant et analysant des **traces**, et ainsi en apportant des **preuves** issues de l'ensemble de ses mises en situation professionnelle (SAÉ).

La démarche portfolio est un **processus continu d'autoévaluation** qui nécessite un accompagnement par l'ensemble des acteurs de l'équipe pédagogique. L'apprenant est guidé pour comprendre les éléments du référentiel de compétences, ses modalités d'appropriation, les mises en situation correspondantes et les critères d'évaluation. »

Lorsqu'elle est bien accompagnée, la démarche portfolio est :

- Un lien établi entre les études et le monde professionnel
- Un ensemble de traces et de preuves qui démontrent un parcours
- Un outil au service de la mise en lumière et de la valorisation des compétences
- Une production ouvrant le champ de la réflexivité à l'apprenant·e
- Une trajectoire itérative qui s'inscrit dans un processus continu d'évaluation

○ **Dispositions générales et réforme**

Le (e)Portfolio joue un rôle central dans la réforme des BUT en tant **qu'outil de suivi et d'évaluation des compétences de l'apprenant·e**. Il comporte plusieurs aspects :

- **Un processus d'autoévaluation continu** : L'apprenant·e utilise le (e)Portfolio pour documenter et évaluer ses compétences tout au long de sa formation. Cela inclut la réflexion sur ses expériences académiques et professionnelles, telles que les stages, les projets, et les engagements étudiants.
- **Une posture réflexive et critique** : Le (e)Portfolio encourage l'apprenant·e à adopter une attitude réflexive et critique vis-à-vis de ses apprentissages et de ses compétences. Il ou elle est amené·e à analyser ses forces et faiblesses, à identifier les compétences qu'il ou elle a acquises et celles qu'il ou elle doit encore développer.
- **Un accompagnement de la part des enseignant·es** : En tant qu'enseignant·e, vous jouez un rôle de mentorat en guidant l'apprenant·e dans l'utilisation de son (e)Portfolio. Vous fournissez des retours constructifs et l'aidez à valoriser ses compétences et expériences.
- **Un outil d'évaluation et validation des compétences** : Le (e)Portfolio sert d'outil d'évaluation, permettant de valider les compétences de l'apprenant·e. Il comprend divers documents, tels que des rapports de stage, des travaux de projets, et des réflexions personnelles, qui démontrent la progression et la maîtrise des compétences.

Afin de mettre en place une démarche portfolio, nous vous proposons de suivre cinq étapes :

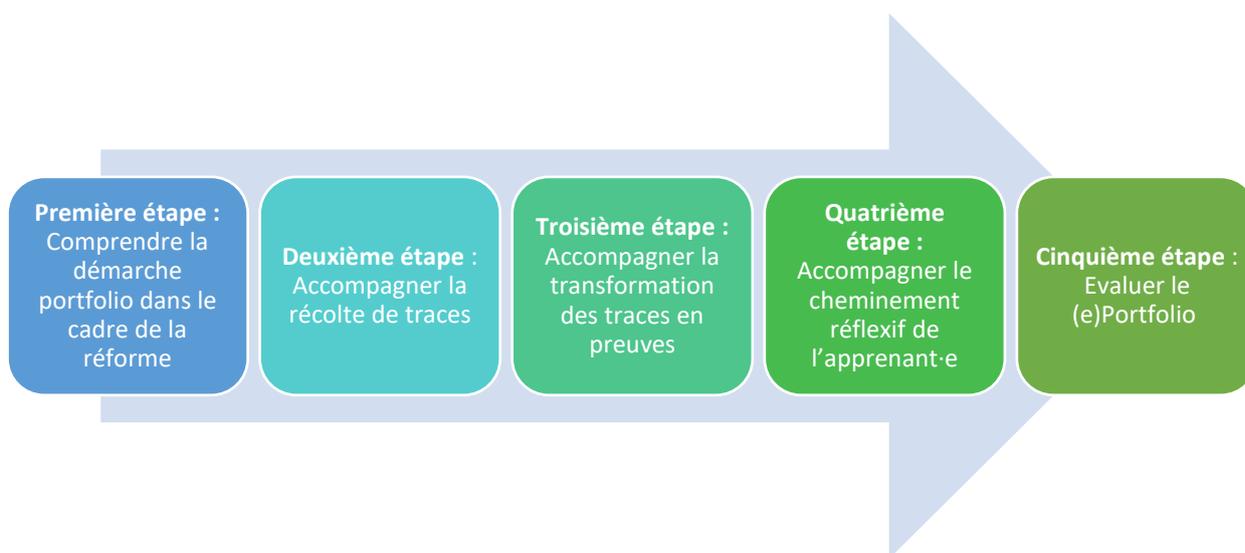


Figure 28. Illustration des 5 étapes de mise en place d'une démarche portfolio (source : DACIP)

## Première étape : Comprendre la démarche portfolio dans le cadre de la réforme

Vous avez saisi l'intérêt de la **démarche Portfolio** et de tout ce que celle-ci peut apporter à l'apprenant-e, en sa qualité d'apprenant-e mais aussi de futur-e acteur-riche du monde professionnel. Vous vous questionnez maintenant sur l'**outil portfolio**, sa forme, sa mise en œuvre, au service de cette démarche.

Le portfolio est un dossier propre à chaque apprenant-e, en format papier ou électronique (ePortfolio). Il permet à l'apprenant-e de rendre compte de ses progrès et de l'atteinte d'un niveau de développement d'une compétence.

Il existe quatre types de (e)Portfolio :

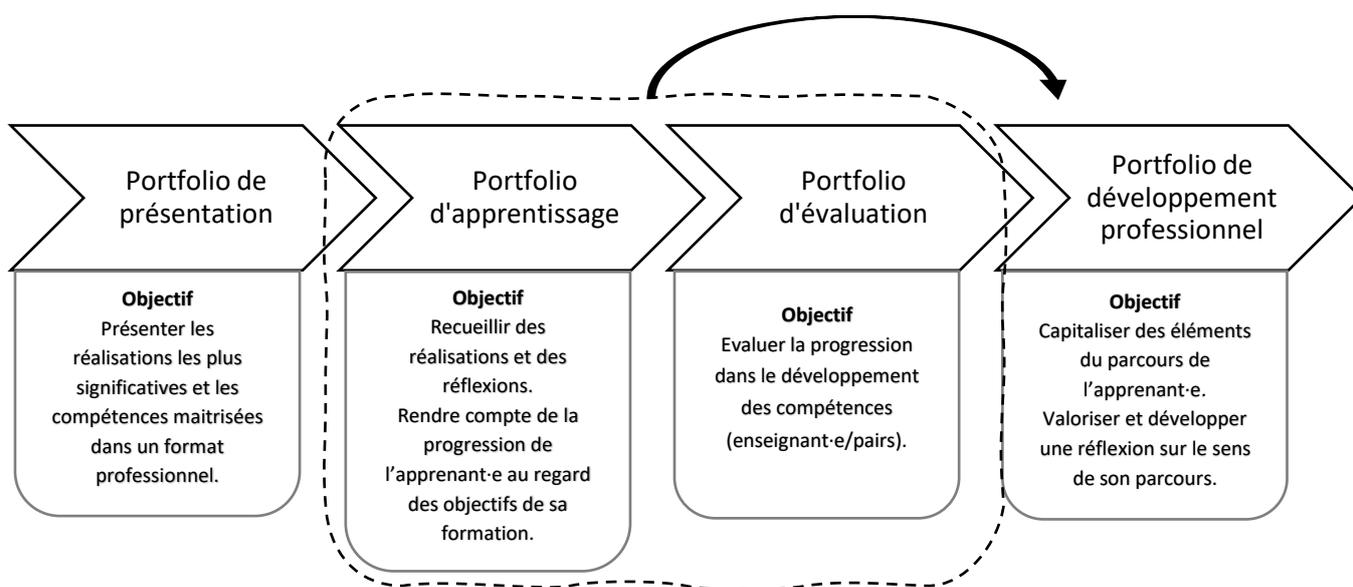


Figure 29. Schéma des différents types de (e)Portfolio (source : DACIP)

Cependant dans le cadre de la réforme des BUT, il est conseillé de viser les (e)Portfolio d'apprentissage et d'évaluation. Leur construction et leur complétion pourront contribuer à l'élaboration du (e)Portfolio de développement professionnel de l'apprenant-e.

## Deuxième étape : Accompagner la récolte de traces

Dans un (e)Portfolio dans le cadre des BUT, les traces et les preuves jouent des rôles complémentaires. Ensemble, elles fournissent une image complète du parcours éducatif et professionnel de l'apprenant·e, aidant à la fois à la réflexion personnelle et à l'évaluation formelle par les enseignant·es et les tuteur·rices en entreprise.

- **La notion de traces**

« C'est à l'apprenant de trouver des traces afin de démontrer sa compétence, son savoir-agir, en situation ». (Poumay, 2014).

Les traces peuvent être variées, elles sont **une indication, un élément qui montre qu'une activité ou un processus d'apprentissage est en cours**. Elles reflètent ainsi le cheminement et les efforts de l'apprenant·e tout au long de son parcours éducatif.

### Les traces peuvent être :

- des schémas,
- des cartes conceptuelles,
- un journal de bord,
- une analyse,
- les étapes de réalisation d'un prototype,
- le commentaire d'un maître de stage,
- une capsule vidéo qui personnalise un travail,
- des modèles théoriques pertinents,
- des résumés de lectures,
- des productions moins bien réussies, etc.

- **Récolter des traces**

Comme cela a été mentionné plus haut, l'accompagnement de l'apprenant·e tout au long de sa démarche est essentiel au bon déroulement de celle-ci et afin que cela puisse faire sens pour lui ou elle.

L'accompagnement de l'apprenant·e dans la collecte de traces pour son (e)Portfolio nécessite une approche structurée et soutenue en l'incitant à **collecter des traces brutes de l'activité**, recueillies en vrac et en nombre, sans traitement particulier, fortuitement ou de manière planifiée, par lui-même ou elle-même en formation ou par des tiers (formateur·rice de terrain, autres apprenant·es en formation).

Pour aider et guider l'apprenant·e dans ce processus, il existe plusieurs étapes clés que vous pouvez suivre :

- **Sensibiliser** : Fournir à l'apprenant·e une **compréhension claire de ce qu'est une trace et de son importance** dans le cadre du (e)Portfolio.
  - Organiser des temps pour expliquer le concept de traces et leur rôle dans le développement du (e)Portfolio.
  - Distribuer des guides détaillant les types de traces à collecter et de comment les documenter.
- **Observer/identifier** : Intégrer la collecte de traces dans les **activités** du cours.

- Encourager l'apprenant·e à conserver des copies de leurs projets, rapports, et autres travaux pratiques.
  - Demander à l'apprenant·e de rédiger des réflexions régulières sur ses apprentissages, les défis rencontrés et les compétences développées.
  - Dégager du temps en classe dédié à l'observation et la collecte de traces pertinentes.
- **Collecter/mutualiser** : Fournir un **soutien pratique et direct** dans la collecte et l'organisation des traces.
- Organiser des ateliers où l'apprenant·e peut travailler sur son (e)Portfolio avec l'aide de ses pairs apprenant·es ou d'enseignant·es.
  - Proposer des séances de rétroactions individuelles ou en petits groupes pour discuter de l'avancement du (e)Portfolio et fournir des conseils personnalisés.
- **Consigner** : Faciliter **la collecte, le stockage et l'organisation des traces** à l'aide des supports ou technologies numériques disponibles.
- Mettre à disposition des plateformes numériques où l'apprenant·e peut stocker et organiser ses traces.
- **Modéliser** : Fournir des **exemples** concrets et des **modèles** de (e)Portfolio structurés.
- Montrer des exemples de (e)Portfolio réussis d'anciens apprenant·es pour illustrer ce à quoi un (e)Portfolio bien documenté peut ressembler.
  - Fournir des modèles de (e)Portfolio avec des sections prédéfinies pour guider l'apprenant·e dans la structuration de son propre (e)Portfolio.
- **Communiquer** : Assurer régulièrement des **retours constructifs** dans une perspective d'amélioration et de compréhension.
- Planifier des points de révision réguliers où l'apprenant·e présente ses traces et reçoit des rétroactions (pairs/enseignant·es).
  - Fournir des retours détaillés sur les traces collectées, en amenant l'apprenant·e à questionner ses points forts, ses améliorations possibles, la pertinence de ses traces.

Vous trouverez ci-dessous un exemple d'accompagnement à la sélection de traces dans un ePortfolio :

Édition rapide

**Apprentissage critique 13.02 Maîtriser les outils de description d'un milieu**

---

Consignes ^

Quelle évolution de ma maîtrise de cet apprentissage je constate durant cette SAE ?

Quelles ressources ai-je mobilisées ?

Quels difficultés/obstacles ai-je rencontrés et quels ont été les leviers ?

(Donner des exemples précis en produisant des traces précises)

Je suis étudiant : je peux compléter ici les éléments qui justifient l'acquisition de cet apprentissage critique

**Trace d'apprentissage**

---

Veuillez modifier ce bloc pour choisir son type

**Trace d'apprentissage**

---

Veuillez modifier ce bloc pour choisir son type

Figure 30. Exemple fourni par la SDUN d'accompagnement d'un ePortfolio (source : IUT Génie biologique)

## Troisième étape : Accompagner la transformation des traces en preuves

Une fois ce travail réalisé, vous proposerez à l'apprenant-e d'interroger chaque trace en se posant les bonnes questions, afin de documenter efficacement ses apprentissages et construire un (e)Portfolio complet et utile pour son développement personnel et professionnel.

Les questions que l'apprenant-e peut se poser (Poumay, 2017) :

- Que dit ma trace, qu'y voit-on ?
- Quelle compétence et quelles composantes essentielles visent ma démonstration ?
- Quel niveau de développement traduit ma démonstration ?
- Quels apprentissages critiques ont été réalisés ?

Il s'agit en effet de passer de la documentation de l'activité (traces) à la démonstration de la maîtrise des compétences (preuves). En effet, afin de fournir une preuve d'apprentissage, **la trace doit être commentée par l'apprenant-e afin qu'il explicite en quoi « il ou elle a fait preuve » :**

- Dans telle ou telle situation,
- De telle ou telle combinaison de ressources,
- Et en quoi cela a mené à une action efficace (ou non ?)

Ces 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.

Ainsi, **l'apprenant-e rend « visible » son cheminement vers la compétence** et livre ses prises de conscience, ses apprentissages et sa progression vers le niveau de développement attendu.

Cette transformation de la trace en preuve, nécessite (tout comme lors du recueil de traces) un **accompagnement** de votre part pour conduire l'apprenant-e sur le chemin de l'explicitation.

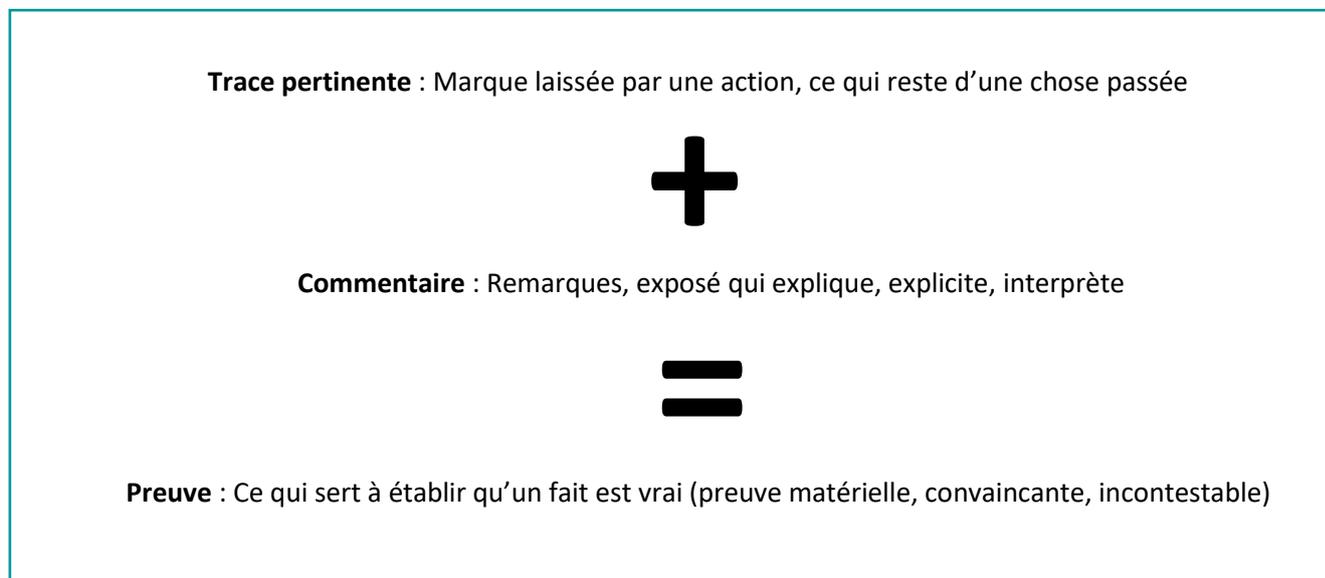
Ainsi, vous pouvez le ou la guider en vue de :

- Clarifier les compétences spécifiques que l'apprenant-e souhaite démontrer et **vérifier l'alignement entre la trace et la compétence cible.**
- **Choisir les traces qui montrent le mieux le développement et la maîtrise des compétences**, évaluer leur pertinence, leur qualité au regard de la compétence cible.
- **Structurer les traces** de manière à en faire des preuves claires et convaincantes.
- **Fournir le contexte de chaque trace** (par exemple, le but du projet, les défis rencontrés, les compétences appliquées), afin de pouvoir en faire un ensemble organisé.
- Renforcer la crédibilité des preuves par des **éléments de validation externes, des auto-évaluations réfléchies ou des témoignages ou recommandations** (lors d'un stage ou en apprentissage par exemple)
- **Enrichir les preuves** à l'aide de tout support pertinent : vidéos, prises de sons, photos...
- Expliciter, porter les preuves dans une démarche réflexive pour **démontrer la compréhension et l'intégration des compétences.**

Pour ce faire, il est nécessaire de proposer des opportunités de **rétroactions** à l'apprenant-e, avec vous, avec un pair, pour qu'il ou elle puisse expliciter sa vision, son cheminement réflexif et se

confronter à un regard extérieur plus neutre. Pour vous aider à organiser ces temps d'accompagnement, nous vous invitons à vous référer au calendrier d'organisation des SAÉ.

En suivant ces étapes, un apprenant-e en BUT peut transformer des traces en preuves convaincantes dans son (e)Portfolio, démontrant de manière claire et organisée ses compétences et sa progression.



- **Les différents niveaux de preuves**

Les différents niveaux de preuve font référence à **une classification des preuves en fonction de leur qualité et de leur capacité à démontrer efficacement la maîtrise des compétences.**

*Afin d'explicitier au mieux chaque niveau, voici un exemple pour la compétence « Mettre à jour ses connaissances de façon autodidacte ou en formation continue ».*

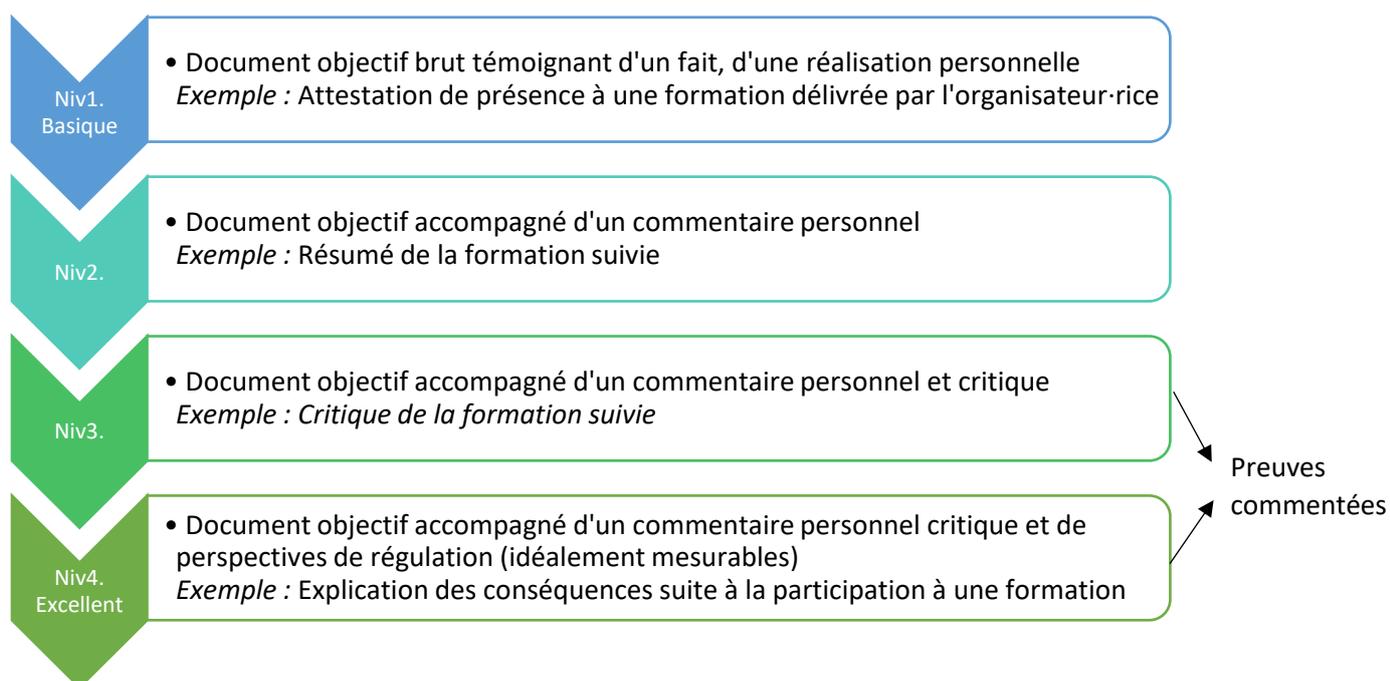


Figure 31. Exemple de la déclinaison d'une compétence en niveaux de preuve (source : Poumay (2014))

Toujours selon Poumay (2014), les preuves sont évaluables au regard de deux critères :

- **Critères de recevabilité**
  - **Complétude** : l'apprenant·e lie une preuve à une compétence et s'assure qu'elle prend en compte toutes les composantes de cette compétence.
  - **Validité** : il faut s'assurer qu'avec sa preuve l'apprenant·e est bien en lien avec la compétence et le niveau qu'il ou elle a annoncés.
  - **Authenticité** : la trace prouve incontestablement que c'est bien l'apprenant·e qui a mené l'action.
  
- **Critères pédagogiques**
  - **Profondeur** : pour prouver qu'il ou elle a acquis une compétence, l'apprenant·e ne peut pas se contenter d'une seule preuve mais d'un faisceau de preuves profond.
  - **Etendue** : l'apprenant·e peut prouver qu'il ou elle peut mettre en œuvre la compétence dans différentes situations.
  - **Explicitation** : l'apprenant·e doit expliquer ses choix avec ses commentaires et nous montrer que dans d'autres circonstances il ou elle aurait su s'adapter en mobilisant d'autres ressources.

## Quatrième étape : Accompagner le cheminement réflexif de l'apprenant·e

### • Qu'est-ce que l'analyse réflexive ?

L'analyse réflexive est une **démarche critique et introspective** que l'apprenant·e entreprend pour évaluer ses expériences d'apprentissage, ses compétences acquises et son développement personnel et professionnel. **Elle joue un rôle important dans la transformation des traces d'apprentissage en preuves convaincantes et significatives.**

Le travail de sélection et de commentaires des traces demande à l'apprenant·e d'adopter une démarche réflexive sur ses apprentissages, ses actions et les stratégies qu'il a mises en place. Or, cette démarche est souvent une nouveauté pour les apprenant·es.

Afin d'accompagner au mieux vos apprenant·es, il vous faut garder à l'esprit que **le principe de réflexivité est un processus** (Nguyen et Raymond-Carrier, 2016) :

- Un processus **d'examen de ses pensées**, de ses **actions** et de leurs **concepts sous-jacents**.
- Un processus **tourné vers l'avenir** qui vise le **changement**, et examine le changement généré.

Cette démarche n'est ni innée, ni aisée, il vous revient en tant qu'enseignant·e **d'initier l'apprenant·e à cette démarche** afin de le ou la guider et qu'elle puisse faire sens pour lui ou elle.



Figure 32. Illustration des apports de l'analyse réflexive (source : DACIP)

Le cheminement réflexif se décompose en trois phases clés : l'arrêt sur image/observation, l'analyse et l'ajustement. Pour chacune de ces phases il existe un champ d'action pour vous et pour l'apprenant-e.

- **Arrêt sur image / Observation** : prendre du recul pour observer et documenter de manière factuelle et brute une expérience ou une activité spécifique. Lors de cette phase, il n'y a aucune interprétation à donner.

*Par exemple : "Lors de la présentation de notre projet final, nous avons présenté notre prototype à un jury composé d'enseignants et de professionnels. La présentation a duré 15 minutes suivies de 10 minutes de questions."*

- **Analyse** : examiner en profondeur l'expérience ou l'activité pour en tirer des apprentissages significatifs. Il s'agit ici d'analyser ce qui a fonctionné ou non, et d'essayer d'entrevoir si ce qui a été fait était en accord avec ce qui était attendu.

*Par exemple : "Nous avons réussi à captiver l'audience avec notre présentation visuelle, mais nous avons eu du mal à répondre à certaines questions techniques posées par le jury. Cette expérience m'a permis de renforcer mes compétences en communication, mais a également révélé un manque de préparation sur les aspects techniques."*

- **Ajustement** : tirer des leçons de l'expérience pour améliorer les pratiques futures et ajuster les plans d'apprentissage. Ici, dans le degré le plus élevé du cheminement réflexif, l'apprenant-e va chercher à déterminer ce qui pourrait être fait différemment ou amélioré pour une prochaine fois. De son analyse il ou elle tire des ajustements qui constitueront un futur plan d'action.

*Par exemple : "Pour mes futures présentations, je vais me concentrer davantage sur la préparation technique en anticipant les questions potentielles. Je vais également solliciter des rétroactions plus fréquentes pendant le développement du projet pour ajuster notre approche en cours de route."*

En intégrant ces trois phases – l'arrêt sur image/observation, l'analyse et l'ajustement – les apprenant-es en BUT peuvent transformer leurs expériences en apprentissages significatifs. Ce processus réflexif aide non seulement à **documenter les compétences acquises** mais aussi à **identifier des axes d'amélioration continue**, renforçant ainsi leur développement personnel et professionnel.

Tout au long de ce cheminement, de ce processus réflexif, vous allez pouvoir aider l'apprenant-e de différentes manières : en lui apportant des **ressources** (grille d'analyse...), en lui rappelant l'**objectif** (réflexif) visé, en lui offrant des **rétroactions** constructives et détaillées, en orientant la **réflexion** à l'aide de questions guidées, etc.

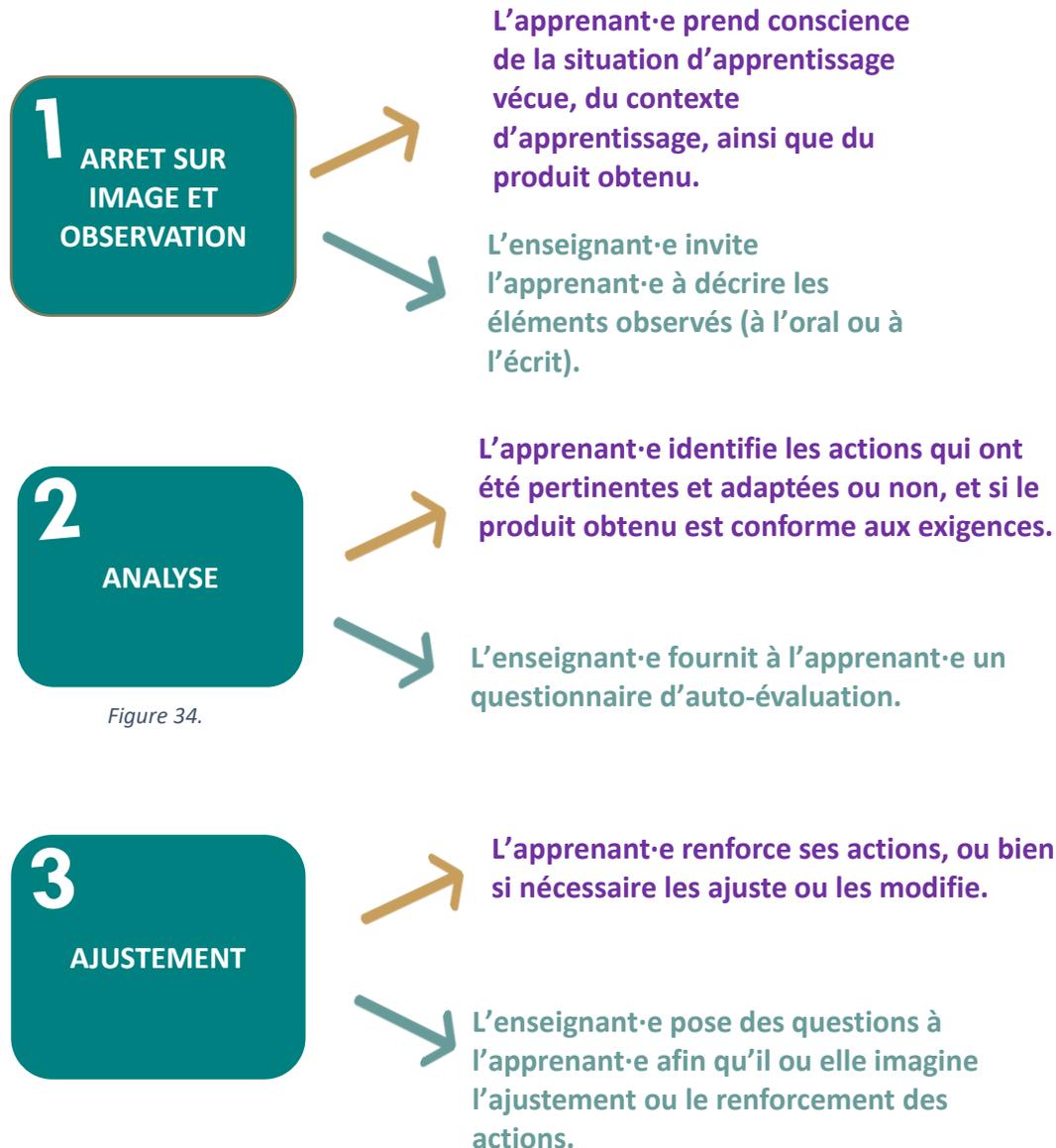


Figure 34.

Légende :

**Autorégulation (apprenant·e)**    **Hétérorégulation (enseignant·es)**

- Quel est le contexte dans lequel s'est déroulée 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 acteur·rices impliqués·es dans la situation ?
- 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 ?
- Quels savoirs, concepts, théories, méthodes puis-je mobiliser pour éclairer cette situation ?
- Quels constantes ou invariants puis-je dégager ?
- 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 ?

Figure 33. Illustration des étapes de la démarche réflexive, des rôles et des questionnements qu'elle induit (sources : Houart (2019), Kolb (1984))

Quelques conseils pour vous aider à accompagner la réflexivité :

- **Incitez l'apprenant-e à choisir des traces particulièrement pertinentes** qui démontrent de manière claire ses compétences et apprentissages.
- Utilisez ces traces comme **une opportunité pour un échange constructif** entre vous et l'apprenant-e, ou entre les apprenant-es eux-mêmes ou elles-mêmes, pour discuter de leur pertinence.
- Guidez l'apprenant-e dans le processus de commentaire de leurs traces, **en lui montrant comment transformer ses traces en preuves convaincantes de ses compétences**.
- Assistez l'apprenant-e pour s'assurer que ses démonstrations **répondent bien aux critères de recevabilité des preuves**, tels que la clarté, la pertinence et la validité.
- **Encouragez la réflexion prospective**, en aidant l'apprenant-e à réfléchir sur ses besoins futurs en lui posant des questions telles que : « *Que manque-t-il à votre savoir-agir ?* », « *Que devez-vous apprendre ou approfondir pour progresser ?* » et « *Comment allez-vous vous y prendre pour progresser ?* ».
- **Favoriser les échanges et la réflexivité collective** en promouvant les échanges entre pairs et en créant des opportunités pour des rétroactions collectives et des discussions sur les choix de traces entre apprenant-es, favorisant ainsi l'apprentissage mutuel.
- **Encouragez et dédramatisez la confrontation aux autres**, la réflexivité se nourrit de la confrontation aux points de vue des autres, cette confrontation enrichit le processus réflexif.
- **Organisez des échanges réguliers** entre vous et vos apprenant-es pour un accompagnement continu et personnalisé dans leur démarche réflexive.
- **Sécurisez-vous et sécurisez l'apprenant-e, en présentant dès le début un cadre clair** incluant un calendrier préétabli de rencontres et de rendus, garantissant ainsi un suivi structuré du développement des compétences et du cheminement réflexif.
- **Prévoyez des temps de réécriture** pour permettre à l'apprenant-e **d'améliorer ses réflexions** et ses preuves, et ainsi pouvoir tenir compte des rétroactions reçues.
- **Assurez un suivi et une réévaluation continus des progrès de l'apprenant-e** pour adapter vos conseils et vos stratégies en fonction de ses besoins évolutifs.

En vous rendant partie prenante dans le parcours et le développement réflexif de l'apprenant-e, vous le préparez en bonne partie à devenir un professionnel compétent, adaptable et innovant. La réflexivité enrichit non seulement les compétences techniques et interpersonnelles, mais aide aussi à **devenir un acteur capable de naviguer dans un monde professionnel en constante évolution**. Cette aptitude à réfléchir sur ses expériences, à apprendre de ses erreurs et à planifier son développement continu sera un atout inestimable tout au long de sa carrière.

## Cinquième étape : Evaluer le (e)Portfolio

En intégrant ces différents types et modalités d'évaluation, la démarche portfolio devient un outil puissant pour le développement et l'évaluation des compétences de l'apprenant·e. Elle permet une évaluation plus complète et dynamique de sa progression, tout en l'engageant activement dans son propre processus d'apprentissage

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.

### • L'objet de l'évaluation

Dans un souci constant d'alignement pédagogique, il est important de veiller à ce que votre objet d'évaluation soit en corrélation avec le travail demandé. Il est ainsi recommandé de se poser les bonnes questions avant de démarrer tout travail et ce, dans le but de ne pas se perdre en chemin.

Dans le cadre de l'évaluation, vous pouvez avoir en tête les questionnements suivants :

- Va-t-on évaluer le développement de compétences ?
- Va-t-on mesurer :
  - La production : les preuves d'apprentissage collectées par l'apprenant·e ?
  - Le processus : la récolte des traces tout au long de la constitution du (e)Portfolio ?
  - Les propos de l'apprenant·e sur ses preuves : leurs commentaires ?
  - Le regard réflexif de l'apprenant·e sur ses productions ?

**Ces questionnements garantissent une évaluation cohérente et alignée avec les objectifs pédagogiques, contribuant ainsi à une meilleure mesure de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.**

### • Les outils permettant d'évaluer

Driessen et al. (2017) ont montré que les évaluateurs d'un même (e)Portfolio arrivent généralement à des notes comparables mais pour des raisons différentes. En effet, chaque évaluateur est influencé par ses propres conceptions de ce qu'est une compétence, par sa propre vision de l'exigence. Il est donc primordial que les évaluateurs s'entendent sur ces dimensions.

**Construire ensemble une grille d'évaluation** peut favoriser cette **transparence** entre les évaluateurs et envers l'apprenant·e.

Vous trouverez ci-dessous des exemples de grilles d'évaluation de démonstration d'une compétence et des grilles d'évaluation du niveau de réflexivité qui peuvent vous inspirer, ainsi qu'un canevas de construction de votre propre grille.

Lors de l'évaluation <b>INTERMÉDIAIRE</b> , l'étudiant a démontré son développement de la <b>compétence</b> visée de façon...		Note	Lors de l'évaluation <b>FINALE</b> , l'étudiant a démontré son développement de la <b>compétence</b> visée de façon...	
Insuffisante	<i>L'étudiant a entrepris des actions à un niveau très "micro", il se centre sur l'un ou l'autre des éléments constitutifs de la compétence.</i>	8	8	<i>L'étudiant a entrepris des actions à un niveau très "micro", il se centre sur l'un ou l'autre des éléments constitutifs de la compétence. L'action est partiellement réalisée.</i>
		9		
Suffisante	La <b>compétence</b> et ses <b>composantes</b> sont abordées, la vue d'ensemble est bien présente et des <b>apprentissages</b> sont amorcés. Les pièces demandées ont été fournies par l'étudiant dans son dossier.	10	10	La compétence est démontrée à travers des actions <b>acceptables</b> , dans le respect de toutes les <b>composantes</b> essentielles, abordées assez isolément. Il évoque des connaissances acquises mais n'établit pas de lien avec la compétence. Il identifie certaines <b>qualités</b> de ses actions et mentionne la façon dont il a opéré quelques <b>ajustements</b> de ces actions en cours de projet.
		11		
		12		
		13		
Satisfaisante	La compétence est démontrée à travers des actions <b>acceptables</b> , dans le respect de toutes les <b>composantes</b> essentielles, abordées assez isolément. Il évoque des connaissances acquises mais n'établit pas de lien avec la compétence. Il identifie certaines <b>qualités</b> de ses actions et mentionne la façon dont il a opéré quelques <b>ajustements</b> de ces actions en cours de projet.	14	11	L'étudiant montre la façon dont les composantes essentielles <b>affectent</b> la qualité de son action. Il identifie les <b>ressources</b> acquises et les <b>lie</b> aux actions menées. Il explicite en quoi il s'est <b>adapté</b> aux différentes situations vécues. Il identifie quelques <b>limites</b> de son action, sur la base d'indicateurs et de ressources.
		15		
		16		
		17		
Remarquable	L'étudiant montre la façon dont les composantes essentielles <b>affectent</b> la qualité de son action. Il identifie les <b>ressources</b> acquises et les <b>lie</b> aux actions menées. Il explicite en quoi il s'est <b>adapté</b> aux différentes situations vécues. Il identifie quelques <b>limites</b> de son action, sur la base d'indicateurs et de ressources.	18	12	L'étudiant montre la façon dont les composantes essentielles <b>affectent</b> la qualité de son action. Il identifie les <b>ressources</b> acquises et les <b>lie</b> aux actions menées. Il explicite en quoi il s'est <b>adapté</b> aux différentes situations vécues. Il identifie quelques <b>limites</b> de son action, sur la base d'indicateurs et de ressources.
		19		
		20		
		17		
Excellente	<i>L'étudiant explicite ses <b>décisions</b> d'action sur la base de ressources/AC. Ses justifications montrent une <b>fluidité</b>... et parfois des <b>tensions</b> entre les différents éléments du référentiel. Il critique ses résultats et propose des pistes de <b>régulation</b>. Il <b>anticipe</b> d'autres démarches, d'autres décisions qu'il aurait prises dans un contexte ou une situation potentiellement différente (adaptation).</i>	18	13	L'étudiant explicite ses <b>décisions</b> d'action sur la base de ressources/AC. Ses justifications montrent une <b>fluidité</b> ... et parfois des <b>tensions</b> entre les différents éléments du référentiel. Il critique ses résultats et propose des pistes de <b>régulation</b> . Il <b>anticipe</b> d'autres démarches, d'autres décisions qu'il aurait prises dans un contexte ou une situation potentiellement différente (adaptation).
		19		
		20		
		17		

Figure 35. Grille d'évaluation de la démonstration du développement de compétence (source : Poumay et Georges, 2022)

Un exemple d'évaluation d'une compétence avec des critères répartis selon différents niveaux de démonstration (Poumay et Georges, 2018)

Nom de l'étudiant(e) :  
Intitulé de la compétence évaluée :

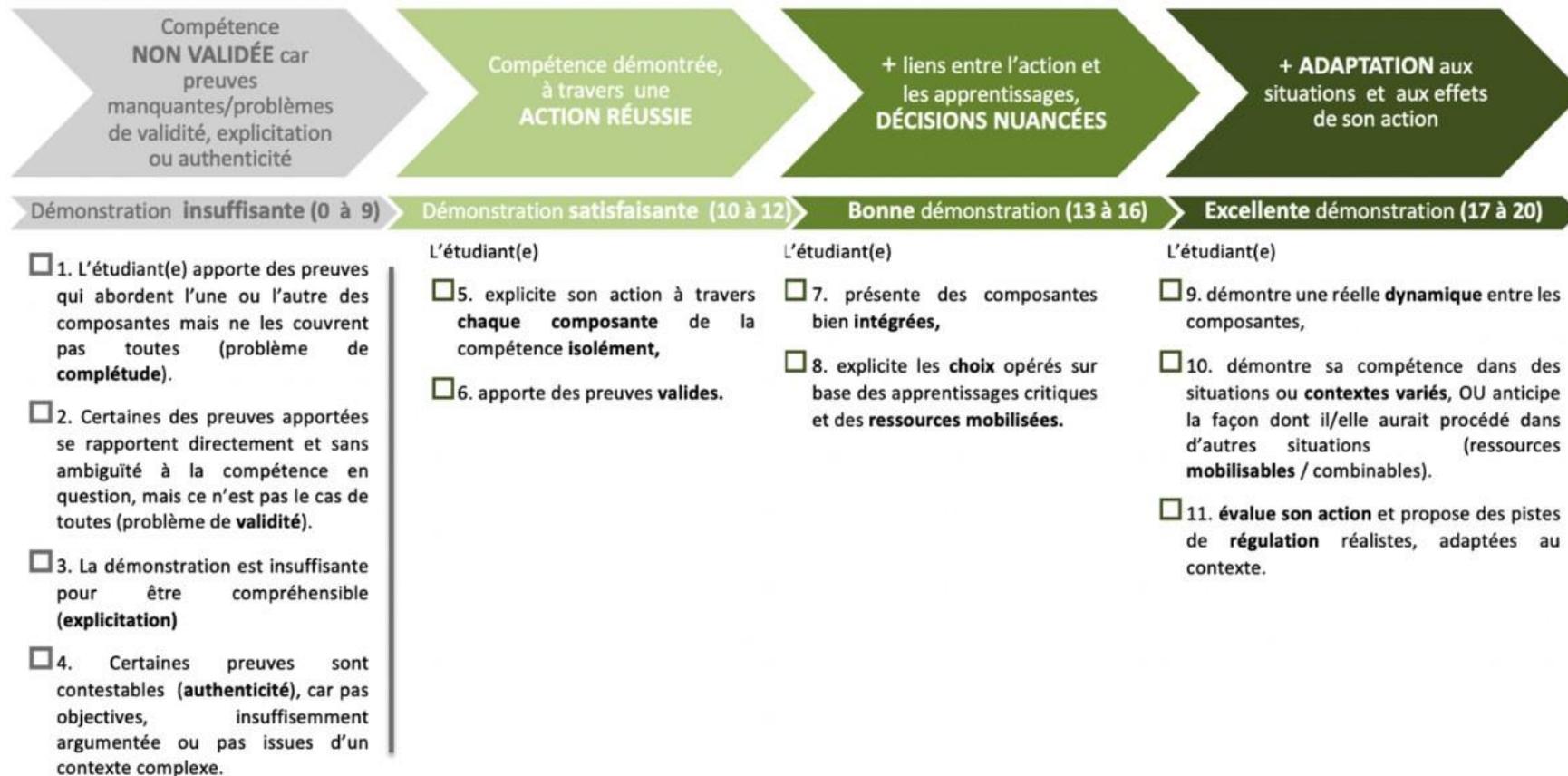


Figure 36. Grille d'évaluation d'une compétence (source : Poumay et Georges (2018))

Un exemple d'évaluation du **niveau de réflexivité** (Michaud, 2012) :

<b>Niveau indice réflexif</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<i>Typologie</i>	<b>Descriptif sans réflexion</b> (anecdotique)	<b>Descriptif</b> (états d'âme)	<b>Argumentatif</b> (décision)	<b>Critique</b> (distance)	
<b>INDICATEURS DE FOND</b>	<b>Réflexion</b>	Absence	Explicite émotionnelle	Explicite rationnelle	Métacognitive
	<b>Choix</b>	Annoncé	Présenté	Argumenté	Analysé
	<b>Processus</b>	« Recette »	Jugement personnel	Méthodique	Construction métacognitive
	<b>Ressources</b>	Absence	Construction personnelle (référence à ses pratiques)	Scientifiques ou issues de la formation	Références bibliographiques
<b>INDICATEUR DE FORME</b>	<b>Structure</b>	Juxtaposition sans lien	Dépôt émotionnel	Organisée	Cohérence globale
	<b>Temporalité</b>	Peu ou pas	Peu	Diachronique	Décontextualisée
<b>INDICATEUR</b>	<b>Implication en « je »</b>	Faible	Importante	Peut être importante	Peut être importante

Figure 37. Grille d'évaluation du niveau de réflexivité (source : Michaud (2012))

La grille ci-dessus définit des éléments observables (de fond, de forme, d'implication), ainsi que des niveaux de réflexivité.

La grille REFLECT (Wald et al. 2012) est également un exemple intéressant pour construire sa grille d'évaluation de la **réflexivité**.

Figure 38. Grille d'évaluation de la réflexivité (source : Wald et al. (2012))

Axe I : Niveaux de réflexivité de l'étudiant au travers de la trace écrite d'apprentissage				
Critère	Absence de réflexion sur l'action	Ébauche de réflexion sur l'action	Réflexion sur l'action	Réflexion approfondie sur l'action (réflexivité)
<b>Profondeur du récit</b>	Description superficielle (description de faits, impressions vagues) sans réflexion ou introspection	Description détaillée de la situation et impressions sans réflexion	Écriture au-delà du rapport de faits ou de la description approchant de la réflexion (tentative de compréhension, de remise en question, ou d'analyse de l'évènement sans analyse des conséquences de l'action)	Exploration et critique des préjugés, valeurs, croyances, biais, et des conséquences de l'action (immédiates et futures)
<b>Implication de l'auteur</b>	Impression que le récit est impersonnel, l'auteur étant peu ou pas impliqué	Impression que l'auteur n'est que partiellement impliqué dans le récit	Impression que l'auteur est largement impliqué, permettant au moins partiellement d'accéder à ses pensées et d'identifier le rôle qu'il/elle a eu	Impression que l'auteur est pleinement impliqué tout au long du récit, permettant d'accéder à ses pensées et d'identifier le rôle qu'il/elle a eu
<b>Description des problématiques</b>	Aucune description des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description insuffisante des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description détaillée des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question	Description complète des problèmes, questionnements et/ou difficultés soulevés par la situation en question avec présentation de plusieurs perspectives, recherche de différentes explications et mise à l'épreuve d'hypothèses
<b>Attention portée à ses propres émotions</b>	Peu ou pas de prise en compte ou d'attention portée à ses émotions	Reconnaissance de ses émotions sans prise en compte ou exploration	Reconnaissance, exploration, et prise en compte de ses émotions	Reconnaissance, exploration, prise en compte et amélioration des capacités de gestion de ses émotions
<b>Analyse et recherche de sens*</b>	Aucune analyse ou recherche de sens	Ébauche d'analyse ou de recherche de sens	Analyse et recherche de sens incomplètes	Analyse et recherche de sens complètes et approfondies

Si niveau réflexion approfondie sur l'action (réflexivité) globalement atteint

Axe II : Impacts de la réflexivité sur les apprentissages	
Apprentissages transformateurs	Confirmation des apprentissages antérieurs
Les cadres de référence* ou structures de raisonnement* sont transformés, le champ de compétences est élargi.	Les cadres de référence et structures de raisonnement sont validés dans la situation en question.
Intégration perceptible de nouveaux apprentissages, façonnant ses futures perceptions, ses émotions, ses attitudes, ses capacités de compréhension intuitive*, ses actions et le sens donné aux situations.	
Dégage une impression d'avancée majeure.	

## Contributeurs

Ce guide est le fruit d'un travail d'accompagnement des enseignant·es des IUT de l'Université de Lorraine, commencé en 2021, par la Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie (DACIP).

- Rédactrices : Marine Briswalter, Coline Clémence, Claire Monin et Aurélie Trinkwell
- Sous la direction de Nathalie Issenmann (Directrice de la DACIP)
- Remerciements à Isabelle Becker (Référente nationale Approche par compétence (APC) à l'ADIUT)

## Bibliographie

Adinda, D. & Marquet P. (2017). Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1232>

Barbot, M-J. (2000). Les auto-apprentissages, Paris : Clé Internationale.

Berthiaume, D. & Daele, A. (2010). Evaluer les apprentissages des apprenant-e-e-s à l'aide du portfolio. *Les mémos du CSE*. <https://enseigner.unil.ch/ressources/document/evaluer-les-apprentissages-des-etudiants-a-laide-du-portfolio/>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching For Quality Learning At University. McGraw-Hill Education.

Clutterbuck, D. (2014). Every one needs a mentor. (5e éd.). Londres : CIPD Publishing.

Deci, E-L. & Ryan, R-M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum, New- York.

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

ECEM. (2011). Atelier pédagogique. Elaboration d'une grille d'évaluation. <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>

Georges, F. & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176. <https://journals.openedition.org/rfp/3239>

Heinen, E. & Lemenu, D. (2015). Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des apprenant-es. De Boeck supérieur.

Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Holec, H. (1988). Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrain d'application actuels. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Houart, M. P. (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 LEeE*, 2(2).

Karamanos, Y., Matéos, A., Mysiorek, C. & Berger, S. (2024). Mise en œuvre de l'approche par compétences pour les expérimentations de biochimie pour les apprenant-es de licence. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2024.7962>

Lecoq, J. (2018). Evaluer les compétences avec un (e)Portfolio. *Cahiers du Louvain Learning Lab*, 4. Presses universitaires : Louvain.

Meirieu, P. (2015). Dictionnaire des définitions. <http://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.html>

Meziani, F. (2006). Influence d'une stratégie pédagogique favorisant l'autonomie des apprenant-es sur leur motivation. Mémoire en Pédagogie Médicale, Université Pierre et Marie Curie – Paris VI Faculté de Médecine.

Michaud C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2). <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2012-v35-n2-mee01367/1024717ar/>

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

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

Poumay, M. & Georges, F. (2020). Créer des SAÉ. Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte d'APC 1, 2. ADIUT. <https://hdl.handle.net/2268/254034>

Poumay, M. & Georges, F. (2022). Comment mettre en œuvre une approche par compétences ? Deboeck supérieur.

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.