

**Professionnalisation et processus réflexif  
dans le nouveau diplôme proposé  
par les IUT :  
le Bachelor Universitaire de Technologie**

---

Christine Bolou-Chiaravalli  
Doctorante laboratoire ELLIADD  
Université de Franche-Comté  
Département Réseaux et télécommunications  
christine.bolou-chiaravalli@univ-fcomte.fr

Maryse Bournel-Bosson  
Enseignante-chercheuse  
en psychologie sociale et du travail  
Université de Franche-Comté  
Département Carrières sociales  
maryse.bournel-bosson@univ-fcomte.fr

Annie Lasne  
Enseignante-chercheuse  
en sociologie de l'éducation  
Université de Franche-Comté  
Département Carrières sociales  
annie.lasne@univ-fcomte.fr

## Résumé

Depuis 2019, les enseignants des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) doivent concevoir et mettre en œuvre un nouveau diplôme, le Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) structuré autour de l'Approche par Compétences (APC). Il s'agit d'organiser la formation pour que les étudiants, en articulation avec les enseignements, développent leurs compétences dans l'action, grâce à leur immersion dans des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ). La production de « traces » ponctue les différentes étapes de ces situations, traces qui trouvent une place et une cohérence au niveau de la démarche du portfolio. Ces nouvelles pratiques pédagogiques prennent majoritairement appui sur un processus réflexif qui doit permettre aux étudiants de devenir peu à peu acteurs de leur formation. L'article vise, à travers l'étude de traces produites dans deux SAÉ relevant de spécialités différentes, à identifier quels sont les déterminants de ce processus et ses enjeux pour des apprenants en formation initiale.

**Mots-clés :** professionnalisation, Approche Par Compétences (APC), Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ), réflexivité, traces de l'activité.

## Abstract

Since 2019, teachers of the Technological University Institutes have to design and implement a new diploma, the Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) structured around the competency-based approach (APC). The aim is to organize training to have the students develop their skills through acting, in articulation with the teachings, when immersed in *Situations d'Apprentissage et d'Évaluation* (Learning and Evaluation Situations, SAÉ). The production of «marks» illustrates the different stages of these situations. These marks can be consistently organized and make sense within the portfolio approach. These new pedagogical practices are mainly based on reflective processes that should allow the students to gradually become actors of their training. Through the study of the marks produced in two SAÉ belonging to different specialties, this article aims at identifying what determines such reflective processes and its stakes for learners in initial training.

**Keys-words:** Professionalization, Competency-Based Approach, Learning and Evaluation Situations, reflexivity, marks.

## Introduction

Les équipes pédagogiques dans les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) sont engagées depuis décembre 2019, avec l'arrêté portant réforme de la licence professionnelle, dans un renouvellement des pratiques pédagogiques puisqu'il leur est demandé de concevoir et mettre en œuvre un nouveau diplôme, le Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), de grade licence professionnelle, organisé autour de l'Approche par Compétences (APC). Les enseignants d'Expression-Communication sont, au même titre que leurs collègues, impliqués dans la conception et l'opérationnalisation de cette réforme.

La clef de voûte de la professionnalisation des étudiants dans ce nouveau diplôme qui se déroule sur six semestres prend la forme d'un référentiel de compétences. Pour une spécialité de formation donnée, a été construit un référentiel constitué de différents « blocs » de compétences, déclinés en niveaux de développement et auxquels correspondent des apprentissages incontournables (dits critiques). Les référentiels sont la colonne vertébrale des formations du fait qu'ils identifient précisément ce qui doit constituer la professionnalité des étudiants à la fin des trois années du cursus IUT. Accorder une telle priorité aux compétences « contribue à ce que leur développement structure l'offre de formation, par conséquent le programme ou la maquette pédagogique » écrivent Poumay, Tardif et Georges (2017, p. 31). Ces trois chercheurs, qui ont contribué à développer une ingénierie de formation basée sur le développement des compétences, notamment pour deux d'entre eux dans le cadre du LabSET<sup>1</sup>, ont été sollicités par le réseau des IUT pour soutenir les équipes dans la mise en œuvre de la réforme.

Il s'agit donc d'organiser la formation pour que les étudiants développent des compétences entendues comme des « savoir-agir complexes reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Cette définition de la compétence, à l'instar d'autres du même registre conceptuel (Le Boterf, 2018 ; Chauvigné et Coulet, 2010), conduit à une focalisation sur les savoirs en action. Elle nécessite de créer une offre de formation qui articule des ressources (sous forme d'enseignements) et des « situations à fort potentiel de développement » pour reprendre l'expression de Lainé et Mayen (2019). Dans les milieux de la formation, contrairement aux milieux de travail, ces situations dites authentiques n'existent pas en tant que telles et doivent donc être conçues et organisées pour favoriser l'apprentissage et le développement des compétences ciblées. En ce qui concerne le BUT, elles correspondent à des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), c'est-à-dire des situations qui ont une visée intégrative confrontant l'étudiant à des activités s'approchant de celles rencontrées par les professionnels sur le terrain. Dans le cadre du dispositif de formation, elles font

---

<sup>1</sup> Laboratoire de Soutien aux Synergies Éducation-Technologies (LabSET), <http://www.labset.ulg.ac.be/portail/>

également l'objet d'une évaluation certificative. Ces situations planifiées et organisées pédagogiquement viennent s'ajouter à celles rencontrées pendant les stages pour augmenter le potentiel professionnalisant du diplôme. Elles sont qualitativement, mais aussi quantitativement importantes car elles représentent à elles seules entre 40 à 60 % des contenus du programme national, l'autre partie étant constituée par les ressources (les enseignements).

Pour apprendre en agissant, les conditions doivent être créées afin que les étudiants deviennent progressivement des « praticiens réflexifs » (Schön, 1994), l'immersion dans des situations n'étant pas *de facto* source d'apprentissages. Tardif (2006) propose d'opérationnaliser ce processus grâce à la mise en place d'une démarche de portfolio. Cette démarche se constitue au cours des étapes d'apprentissage et d'évaluation qui permettent de « documenter la trajectoire de développement des compétences à partir de preuves partagées », elles-mêmes basées sur le recueil de « traces » (Tardif, 2006, p. 112). Les textes de cadrage du BUT précisent que l'objectif d'un portfolio est de favoriser l'adoption par l'apprenant d'une posture qui, loin d'être déclarative, est fondamentalement réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition.

Vaste projet dont les trois auteurs de cet article ont souhaité faire, pour elles aussi, des occasions d'apprentissage, étant à différents niveaux directement impliquées dans la mise en œuvre de la réforme : conception des référentiels de compétences et de formation au niveau national à l'intérieur de deux spécialités existantes en IUT (Réseaux et Télécommunications, Carrières Sociales), déclinaison du programme national à l'intérieur de leur département respectif avec un fort investissement dans l'ingénierie pédagogique et l'accompagnement des équipes. À cela s'ajoute la conduite d'un projet soutenu par RITM-BFC<sup>2</sup> portant directement sur cet objet avec une expérimentation sur deux SAÉ.

Dans le cadre de cet article, nous ne rendons pas compte de la mise en place de la réforme dans ses différents aspects, ni du bilan des expérimentations sur les deux SAÉ, mais nous nous focalisons sur l'étude de leur potentiel réflexif.

## **1. Processus de réflexivité et apprentissage dans l'approche par compétences : enjeux et modalités pédagogiques**

La réflexivité ou plus exactement le processus réflexif se définit comme un retour de la pensée sur elle-même pour tenter d'identifier ce qui se joue dans l'activité réalisée de manière spontanée. Altet *et al.* (2013) décrivent ce processus comme une manière de se décentrer de son agir professionnel, de produire du questionnement. Vygotski (1925/1994), quant à lui, a démontré que l'activité réalisée n'est jamais qu'une des

---

<sup>2</sup><https://www.ubfc.fr/les-projets-finances-grace-a-ritm-bfc/>

possibilités des activités réalisables dans la situation où elle s'est déployée et qu'il y a un grand intérêt, dans une perspective d'apprentissage, à explorer tous les autres possibles non réalisés.

Du point de vue des apprentissages, la posture réflexive est « la posture de base qui facilite la création de nouveaux apprentissages transférables à des situations inédites et la (trans)formation des savoirs » (Vierset, 2016, p. 159). Elle prend appui sur les théories de la science-action développées par Schön (1994) et repose sur le principe suivant : l'action est source de connaissance si elle fait l'objet d'une prise de conscience à différents niveaux qui vont de l'action à la réflexion sur l'action, mais aussi pour l'action, jusqu'à celui de l'intégration/assimilation où les savoirs produits sont réinvestis en situation de travail (Wittorski, 2007). La suprématie des savoirs académiques est par là même relativisée ou ré-articulée en lien avec les savoirs d'expérience, le savoir-analyser se trouvant à la rencontre des deux chemins pour armer le regard et la réflexion sur la complexité des situations. Les travaux qui définissent précisément la réflexivité et ses finalités ont été particulièrement développés à propos des métiers à forte dominante relationnelle (Chouinard et Caron, 2015) où les dispositifs d'analyse des pratiques sont institués depuis plusieurs décennies. La réflexivité en lien avec les dynamiques de professionnalisation est, en revanche, beaucoup moins étoffée en ce qui concerne la formation initiale et est pratiquement inexistante si l'on se place, comme cela est le cas du BUT, en première année de l'enseignement supérieur. En effet la revue de littérature fait état de recherches en master principalement avec un focus sur les dispositifs de formation au métier d'enseignant (Capron Puozzo et Wentzel, 2016 ; Perrenoud, 2012). Pour partie, ces travaux sont liés au courant des histoires de vie, des récits de vie et plus généralement aux démarches biographiques ou autobiographiques en formation. Ils reposent sur l'expérience dans toutes les sphères de vie, celle-ci devenant en quelque sorte une richesse à exploiter. Les étudiants lorsqu'ils entrent à l'université possèdent une richesse d'expérience inférieure à celle des adultes ; mais surtout, ils ne sont pas entraînés à investiguer ces expériences et à les relier à des compétences.

La mise en place de pratiques réflexives dans la formation initiale nécessite de fait un entraînement du point de vue des apprenants et les équipes pédagogiques ont à concevoir une ingénierie et des stratégies de soutien à la hauteur des enjeux. Saint-Pierre (2004) distingue plusieurs étapes pour accompagner les apprenants : échange sur la nature des tâches et activités propices au développement de la compétence ainsi que sur les productions attendues ; analyse d'exemples pour en dégager les qualités, caractéristiques... ; formulation et appropriation de critères, d'indicateurs et d'échelles d'appréciation qui permettent de soutenir la réflexion ; exécution de la tâche en relevant les indices de qualité ; comparaison des indices aux critères ; réflexion critique, jugement ; autorégulation. Vacher (2011), quant à lui, insiste sur la nécessaire adhésion de l'étudiant à l'apprentissage de la démarche, qui doit s'accompagner d'un sentiment de sécurisation affective et de création de sens. Par ailleurs, de nombreux travaux mettent en évidence que l'écriture favorise la réflexivité sur l'action (Crinon

et Guigue, 2006 ; Morisse et Lafortune, 2014), tout en soulignant les difficultés de mise en œuvre de celle-ci en contexte de formation. Le genre discursif à convoquer est loin d'être stabilisé. En effet, il doit se situer entre la simple description de l'action, le discours théorique très général, ou encore l'expression directe et simple d'un vécu. Il convient donc, selon Capron Puozzo et Wentzel (2016, p. 39), « d'instrumenter l'entrée dans la discursivité pour favoriser des démarches réflexives diversifiées » en suscitant le questionnement, en favorisant un positionnement à la première personne dans les discours, en invitant à la confrontation, à la controverse sur différentes manières de faire.

La démarche du portfolio préconisée par Tardif (2006) basée sur ce principe de la réflexivité s'organise autour de la production de traces. Le concept de « trace » est amplement étudié dans le champ de l'analyse de l'expérience et/ou de l'activité (Clot *et al.*, 2000 ; Lainé et Mayen, 2019), parfois en lien avec le concept de « geste ». Les traces se présentent sous la forme de films, de photographies, d'enregistrements, d'écrits, de schémas, etc., recueillies en situation professionnelle, puis utilisées dans différents dispositifs d'apprentissage ou de recherche pour étayer la remémoration de l'action réalisée, en permettre une objectivation, mais aussi pour favoriser le partage avec des pairs et susciter des controverses professionnelles (Prot, 2004). En formation, elles sont de natures différentes selon qu'elles illustrent l'état des apprentissages à des moments particuliers d'un parcours de formation, ou selon qu'elles documentent l'atteinte d'un niveau de compétences dans un objectif de certification (Tardif, 2006). Les traces de ce deuxième type, visent à fournir les « preuves » d'un niveau de développement à des étapes charnières du parcours. Les unes et les autres peuvent donner lieu à deux dossiers distincts (dossier d'apprentissage et dossier de réussites) qui prennent place et s'organisent dans un portfolio (Poumay, 2017). Les traces, pour devenir des preuves d'apprentissage, doivent être sélectionnées et commentées par l'apprenant. Il lui revient de dire en quoi elles sont significatives du développement de ses compétences. En multipliant les points de vue sur les traces produites (auto-évaluation, évaluation extérieure), l'étudiant peut prendre potentiellement la mesure de son avancée dans la maîtrise des compétences visées.

La place prépondérante, encore accrue avec la mise en place de l'APC, de l'auto-évaluation dans la régulation des apprentissages est étudiée depuis le début des années 90 (selon Mottier Lopez, 2015 cité par Roy et Michaud, 2018). Selon Bais (2017), l'étudiant, lorsqu'il bénéficie de grilles critériées, est en capacité de participer progressivement à l'évaluation de ses apprentissages et ainsi d'acquérir de l'autonomie tout en développant son esprit critique. Ainsi, plus la capacité d'autoévaluation est développée chez l'apprenant, moins celui-ci sera dépendant de la rétroaction externe de l'enseignant. Le but étant de permettre à l'étudiant de s'auto-réguler c'est-à-dire d'interpréter les exigences de l'activité, de mettre en œuvre des stratégies et d'évaluer les résultats de son action.

Pour aider à objectiver l'évaluation de l'apprenant sur ses productions, on peut lui proposer différents retours commentés en cours de réalisation dans une logique

d'évaluation formative. Par retour commenté on entend un retour sous forme de commentaire, critique, encouragement, conseil, attente (Butler, 1988). Ces derniers peuvent provenir des enseignants ou des pairs qui sont des étudiants de même statut dans la situation de formation. Ce type de retour indique Butler suscite un intérêt accru et favorise une performance plus élevée que lorsqu'ils sont rendus sous forme de note, de félicitation, ou de note avec commentaire. Les retours permettent d'être libérés des enjeux liés à la notation et de se sentir compétents et valorisés (Tounsi, 2019). Pour autant, Van Ruymbeke (2019) souligne que l'évaluation par les pairs est systématiquement polluée par la crainte de blesser l'autre ou le désir de lui plaire. Ce retour d'un « ami critique » (Jorro, 2006) ne peut être qu'un indicateur parmi un ensemble ; pour l'équité de traitement lors des évaluations finales, Poumay et Georges (2013) recommandent à ce sujet un jury collégial qui multiplie les regards sur le travail évalué.

## 2. Dispositifs pédagogiques étudiés et questions de recherche

Dans le cadre de l'approche par compétences déployée dans le BUT, les Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) sont des dispositifs pédagogiques emblématiques de la mise en œuvre de la démarche réflexive. Une SAÉ, selon le cadre de référence du LabSET, « est une tâche authentique consciemment organisée pour permettre le développement de compétences. Elle demande de réaliser une production (matérielle ou immatérielle) proche de celles exigées d'un professionnel. Cette production doit faire sens pour l'étudiant. Elle nécessite de sa part de choisir les ressources internes et externes<sup>3</sup> à mobiliser et à combiner, mais aussi de se situer régulièrement (en cours de route et en fin de tâche) par rapport à l'objectif qu'il s'est fixé en s'auto-évaluant ou en bénéficiant du regard de ses enseignants, experts et pairs » (Poumay et Georges, 2020, p. 2).

À l'occasion du présent article, nous prenons appui sur une recherche-action portant sur deux SAÉ proposées aux étudiants de 1<sup>re</sup> année de BUT pour investiguer la dimension réflexive du dispositif.

→ La spécialité Carrières sociales (CS) forme des professionnels relevant de l'intervention sociale en capacité de valoriser l'initiative et l'expression culturelle des personnes, des groupes, des communautés dans le cadre de démarches participatives. Leurs pratiques sont fondées sur l'analyse des situations individuelles et collectives, sociales et institutionnelles rencontrées sur le terrain et pour lesquelles ils proposent des interventions favorisant l'autonomisation et l'agentivité des personnes. Cinq parcours sont mis en place dès le premier semestre de la formation : Animation

---

<sup>3</sup> Les ressources internes sont constituées d'un système de connaissances, majoritairement construites dans le cadre des enseignements. Les ressources externes renvoient à tout ce que l'apprenant peut mobiliser par lui-même en situation : un logiciel de planification, l'aide d'un expert, etc.

sociale et socioculturelle, Villes et territoires durables, Coordination et gestion des établissements et services sanitaires et sociaux, Assistant social, Éducation spécialisée. Les trois premiers sont proposés dans l'IUT concerné par cette recherche.

→ La spécialité Réseaux et Télécommunications (R&T) forme des techniciens supérieurs, capables d'installer, de maintenir, gérer et commercialiser des systèmes de télécommunications et réseaux de communication. Ces professionnels maîtrisent les technologies de l'information et de la communication à travers la vidéo à la demande, le travail collaboratif, les réseaux sociaux etc. Ils acquièrent des compétences en administration et sécurisation des réseaux et de l'internet, connexions des entreprises et des usagers, création d'applications informatiques. Cinq parcours sont possibles à l'issue de la première année : Cybersécurité, Pilotage de Projets, Internet des Objets Mobiles, Réseaux Opérateurs et Multimédia et Développement Cloud. Les trois premiers sont proposés dans l'IUT concerné par cette recherche.

Les SAÉ ciblées sont organisées selon deux formats propres (Tableau 1).

Tableau 1 : Modalités d'organisation des SAÉ dans les deux spécialités étudiées

Spécialités	CS	R&T
Intitulé de la SAÉ dans le Programme National (PN)	Participer à l'organisation d'une rencontre thématique avec des acteurs du champ professionnel	Se présenter sur internet (créer un site web)
Compétence visée dans le PN	Construire des dynamiques partenariales	Créer des outils et des applications informatiques pour les R&T
Ressources liées dans le PN	- Cadre politique et institutionnel - Principes généraux du droit - Expression-communication	- Bases des systèmes d'exploitation - Projet Personnel et Professionnel - Expression-Communication et Culture professionnelle - Gestion de projet - Anglais - Portfolio, découverte de l'outil Mahara <sup>4</sup>
Nombre d'étudiants concernés	60 étudiants / 4 groupes TD	51 étudiants / 2 groupes TD

<sup>4</sup> Mahara est une application web open source de ePortfolio et de réseautage social offrant à ses utilisateurs des outils de création pour rendre compte de leurs apprentissages et interagir avec d'autres. Elle a été choisie pour sa compatibilité avec la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle, utilisée à l'université de Franche-Comté et qui permet de mettre à disposition des contenus et de créer des activités en lien avec des scénarios pédagogiques.

Durée séquençage	18 h de formation et 18 h d'autonomie Sur l'ensemble du semestre	10 h de formation (7 h TP), 12 h autonomie Sur une semaine
Déroulement	- Alternance de séances en face à face pédagogique et en autonomie (à l'intérieur et à l'extérieur de l'IUT) - Alternance de travail de groupe et individuel	- Alternance de séances en face à face pédagogique et en autonomie (à l'intérieur et à l'extérieur de l'IUT) - Travail individuel
Modalités d'accompagnement	- Scénarisation détaillée du déroulé dans un espace Moodle dédié à la SAÉ - Deux activités identifiées comme des temps forts (rencontre de professionnels ; <i>speed-dating</i> à propos de la structure professionnelle découverte) - Feuilles de route successives détaillées expliquées à l'oral - Retours commentés collectifs en séance et sur les productions étudiantes dans Moodle	- Scénarisation détaillée du déroulé dans un espace Moodle dédié à la SAÉ - Cahier des charges évolutif en ligne - Fiches d'évaluations à remplir régulièrement dont un retour d'un pair - Retours commentés directs pendant les séances - Mise en place d'un portfolio sous Mahara pour suivre les apprentissages critiques visés
Productions de traces	- Productions collectives variées (écrit de confrontation des représentations d'une structure à la réalité, plaquette de présentation...) - Deux traces individuelles intermédiaires commentées - Trace individuelle finale commentée	- Traces individuelles intermédiaires - Traces individuelles finales
Évaluation de la production finale	- Évaluation de la trace individuelle finale à partir d'une liste de critères portant sur trois registres (Agir, Apprendre, Analyser), liste communiquée aux étudiants Retour individuel	- Évaluation de la démarche adoptée par l'étudiant et de sa capacité à en rendre compte dans une soutenance orale - Évaluation du site à partir d'indicateurs techniques

Le contexte et les caractéristiques des départements (CS et R&T) ainsi que la nature du bloc de compétences dans lequel s'inscrit chaque SAÉ, expliquent leurs modalités

de conception distinctes et la diversité des traces recueillies pour chacune d'elles. Ces dernières peuvent, soit être directement reliées aux tâches que demande la résolution de la SAÉ (brochure, notice technique, grille d'entretien, etc.), soit rendre compte de prises de conscience et de recul sur le travail réalisé (bilans d'acquisition, analyse de l'activité, auto-évaluation, etc.). Les traces intitulées « individuelles intermédiaires » et « finales », dont il est fait mention dans le tableau 1, relèvent de cette deuxième catégorie. L'intention pédagogique des auteurs est, quant à elle, commune pour les deux SAÉ, à savoir favoriser l'entrée des étudiants dans le processus de réflexivité en leur proposant des modalités d'accompagnement diversifiés.

Du point de vue de la recherche, il s'agit d'étudier les effets produits, notamment objectivés dans les traces recueillies, et de mesurer les écarts entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé, ceci pour chacune des SAÉ. Les grandes questions qui orientent l'analyse sont les suivantes : quelle est la nature et la qualité du processus réflexif produit par ce nouveau dispositif de formation ? Dit autrement est-il possible d'identifier des indicateurs de la réflexivité dans les différentes traces ? Quelles sont les conditions de mise en œuvre mais aussi les limites que les analyses permettent de cerner ? La multiplicité des traces produites constitue un ensemble de données riche permettant des investigations approfondies sur le processus ciblé.

### 3. Méthodologie : collecte et traitement des données

Les données à partir desquelles l'analyse a été conduite sont les traces intermédiaires et finales. Ces traces, produites au fil des SAÉ, demandent toutes, dans leurs consignes de production, un positionnement individuel de l'étudiant vis-à-vis des apprentissages construits. Le tableau ci-après présente de manière synthétique l'ensemble des données analysées (Tableau 2) :

Tableau 2 : les données analysées pour CS et R&T

Sources CS		Sources R&T	
Trace 1 (intermédiaire)	Séance n° 5/14	Trace 1 (intermédiaire)	Séance n° 4/10
	Réponse écrite individuelle		Réponse individuelle à un questionnaire en ligne
	Série de questions. Ex. : « Pouvez-vous rendre compte de votre cheminement personnel dans ce parcours en expliquant votre contribution au travail de groupe et en développant un élément de présentation de la structure et les approfondissements possibles ? »		Série de questions. Ex. : « Quels conseils d'amélioration votre pair vous a-t-il donné ? En avez-vous tenu compte ? »
Finalité ? Confrontation des étudiants à leurs représentations	Finalité ? Confrontation des étudiants à l'évaluation de leurs pairs		

Trace 2 (intermédiaire)	Séance n° 8/14	Trace 2 (intermédiaire)	Séance n° 8/10
	Réponse écrite individuelle		Auto-évaluation
	Série de questions. Ex. : « Qu'avez-vous à acquérir, développer, construire personnellement pour être en capacité de mettre en œuvre des partenariats ? »		Série de questions. Ex. : « De quelles ressources avez-vous besoin pour réaliser cette SAÉ ? Que pouvez-vous améliorer dans votre projet ? »
	Finalité ? Bilan des étudiants sur leurs acquisitions pour mettre en œuvre un partenariat		Finalité ? Autocritique du résultat livré et de la démarche associée
Trace 3 (finale)	Séance n° 13/14	Trace 3 (finale)	Séance n° 10/10
	Réponse écrite individuelle		Création d'un PPT
	Description de la contribution de l'étudiant au travail du semestre, aux améliorations, auto-positionnement		Présentation orale de cinq minutes, organisée autour de cinq diapositives construites à partir des évaluations et auto-évaluations intermédiaires
	Finalité ? Analyse du <i>speed-dating</i> de présentation des structures découvertes et de la projection réalisée à propos d'un partenariat		Finalité ? Analyse globale sur le travail mené pendant la SAÉ

La méthode de traitement des données retenue conduit à l'identification des indicateurs de réflexivité au sein des traces analysées et leur comparaison en tenant compte de leur contexte de production. Une analyse de contenu a été réalisée manuellement à partir des corpus de traces recueillies. La collecte a été structurée en dossiers pour les traces CS et les traces R&T. Ensuite, la ventilation des données s'est organisée à partir des trois registres définis par Tardif (2006), Poumay et Georges (2021) pour qualifier et évaluer la maîtrise d'un niveau de compétences : indicateurs de l'Agir, de l'Apprendre, de l'Analyser, que nous détaillons ci-après.

Le classement des données en CS et R&T a été réalisé par les auteures de façon séparée. Puis, une lecture croisée a conduit à réguler les différences observées dans la ventilation et enfin, une lecture transversale a permis d'inférer les indicateurs de réflexivité pour chacun des registres.

Le registre « Agir » renvoie à la qualité de l'action réalisée et à la justification des résultats obtenus et des démarches entreprises pour y arriver. Le registre « Apprendre » concerne le niveau de maîtrise des savoirs et savoir-faire acquis et de conscience des acquisitions réalisées. Le registre « Analyser/adapter, se projeter » porte sur la capacité d'autocritique quant aux effets de sa pratique et au transfert à d'autres situations. En référence à ces travaux, nous avons fait le choix d'appliquer ces registres à nos données de manière à étudier la réflexivité à l'aune des critères suivants :

- ♦ Agir : l'étudiant identifie ce à quoi il a été confronté pendant la SAÉ en regardant à la fois le réalisé, mais aussi le réel de son activité (les autres possibles) et le vécu attaché à cette activité réalisée ou empêchée.
- ♦ Apprendre : l'étudiant identifie les ressources internes et externes mobilisées pour parvenir à faire ce qui devait l'être, leur efficacité dans les apprentissages, les prises de conscience auxquelles les activités réalisées en cours de SAÉ ont donné lieu.
- ♦ Analyser/adapter/se projeter : l'étudiant identifie ce qu'il a développé au cours de cette SAÉ comme compétences transversales, ce qui a été aidant dans sa progression, les limites de ses acquis et les zones de progression, les enseignements qu'il peut tirer de cette expérience à un niveau personnel.

## 4. Résultats

Les différents éléments de constats sont illustrés par des extraits d'énoncés sélectionnés au regard de leur représentativité.

### 4.1. Indicateurs de réflexivité au niveau de l'agir

En CS, l'analyse des traces, et parmi elles principalement la trace 3 (finale), montre que les étudiants sont en capacité de concevoir individuellement d'autres options, d'autres alternatives ou encore des approfondissements aux manières d'agir qu'ils ont déployées pendant cette SAÉ. Ces autres manières d'agir procèdent de trois modalités :

- ♦ L'action individuelle à différentes étapes de la SAÉ. Elles renvoient soit à la manière de s'y prendre : « Je me suis fait la réflexion par la suite que mes questions étaient trop vastes et que j'aurais dû les préciser », soit à la posture : « J'aurais dû poser des questions sur ce que je comprenais pas bien directement au professionnel au lieu de rester dans l'incompréhension ».
- ♦ Le travail de groupe. Elles ont trait soit à la perfectibilité de la tâche : « Concernant le *speed-dating* nous aurions pu créer une animation pour présenter la structure pour que ce soit plus dynamique et que les groupes soient plus à l'écoute », soit à une organisation interne au groupe, elle aussi perfectible : « Je pense que nous aurions dû davantage préparer ce que nous allions dire afin qu'il n'y ait pas de problème de concordance entre nos paroles et notre diaporama ».
- ♦ La situation en elle-même. Elles expriment soit des consignes insuffisamment claires : « Faire une meilleure communication sur le travail à faire envers tous les groupes de classe », soit un timing trop serré assorti de propositions de modifications : « Je pense que faire des groupes de 4-5 équipes maximum

pourrait être intéressant pour éviter la répétition et vraiment s’impliquer dans les structures qui nous sont présentées ».

Nombreux sont également les étudiants qui expriment un vécu lié aux différentes activités à réaliser dans cette SAÉ et plus particulièrement dans la trace 1 (intermédiaire) en lien avec la rencontre avec des professionnels : « Le centre socio-culturel de F. m’a tellement plu que j’ai décidé de faire mes 20 heures de bénévolat là-bas avec certaines de mes camarades de groupe ». Ils font également part de leur étonnement, de leurs surprises : « L’austérité de l’espace contrastait vraiment avec les objectifs de la structure ». Ils s’expriment soit sur la tâche elle-même, soit sur ses conditions de réalisation et notamment le travail de groupe : « Je dois dire que j’étais agréablement surpris par cet exercice. Je me suis senti en confiance et ai parlé sans hésitations de la structure. Je me suis rendu compte à ce moment-là que je connaissais bien mon sujet et que j’avais bien intégré le fonctionnement de la structure ».

En R&T, le cahier des charges technique évolutif, le cadrage du déroulé proposé dans Moodle et le temps imparti contraint pour cette SAÉ permettaient peu d’explorer au cours de la réalisation des options ou des pistes différentes de celles esquissées par les attendus. C’est dans la trace finale que l’occasion est véritablement donnée à l’étudiant de revenir sur les différents temps de son travail, sur l’évolution de celui-ci et d’identifier les améliorations possibles. Très peu d’entre eux mentionnent l’aide de Mahara (treize occurrences) ou de Moodle (quatre occurrences) dans leur réflexion. En ce qui concerne le portfolio, il a été complété à hauteur de 40 % à la fin de la SAÉ sachant qu’il n’était pas présenté comme étant obligatoire et qu’il n’était pas noté. Il n’a donc pas eu une valeur intrinsèque suffisante pour une majorité d’étudiants.

Ces étudiants expriment également un vécu ambivalent par rapport à la SAÉ : ils ont ressenti un sentiment d’insécurité face à cette nouvelle situation pédagogique : « Mes aprioris et peurs avant de commencer étaient le problème de temps, le hors sujet et de mélanger toutes les demandes ». Cependant on relève aussi des énoncés qui donnent à voir une valorisation de soi : « Mes réussites : le site internet, et son contenu qui répond aux exigences du client » ; « Je suis fier de dire que j’ai eu l’opportunité de travailler sur une SAÉ, et je veux vraiment dire une opportunité, car j’ai adoré pouvoir travailler dans un lieu tel que celui-ci » ainsi que leur capacité à résoudre un problème par eux-mêmes soit en réagissant directement à un retour commenté donné en séance, soit après avoir rencontré une difficulté : « Ce que je retiens : je peux contourner les problèmes ».

#### **4.2. Indicateurs de réflexivité au niveau de l’apprendre**

En CS, les étudiants s’appuient majoritairement sur des ressources internes (en lien avec les contenus de cours) pour répondre aux questions posées dans les traces 2 (intermédiaire) et 3 (finale) qui portaient sur les ressources à mobiliser ou acquérir pour être opérationnel dans la conception et mise en œuvre d’un partenariat. Exemples :

« Ce partenariat prendrait la forme d'un partenariat de projet et serait convenu grâce à un contrat entre X et Y. Afin que les bases légales soient respectées, il faudra veiller au consentement des parties, à la capacité de ces dernières et à l'objet du partenariat qui devra être précis et licite ». Certains identifient après coup ce qui aurait pu être mobilisé : « Concernant les productions individuelles sur les partenariats, je pense personnellement que j'aurais dû m'appuyer davantage sur mes cours de Droit pour comprendre les contrats, ceux d'Organisation et Gestion Opérationnelles pour la communication interne et de Méthodologie de Projet pour la communication externe, ainsi que sur la SAÉ 3 et 5 pour les critères d'évaluation ».

Ils mentionnent également, mais de façon plus rare, des ressources externes ; le web est la source d'informations la plus souvent évoquée : « Dans une logique d'objectivité et surtout de légitimité, j'ai cherché sur internet comment faire ressortir mes traits de caractère dans un travail de groupe. Pour cela j'ai trouvé le test de Belbin qui nous permet de faire ressortir nos qualités et défauts à travers 9 points clés ». Le vécu d'une expérience antérieure ou la mobilisation d'une expérience future sont envisagés, mais à la marge. En voici cependant un exemple : « Nous pourrions mettre en place des projets dans nos stages et demander à la structure dans laquelle nous l'effectuons comment sont instaurés leur partenariat dans le détail, pour en savoir davantage et s'il y a d'autres fonctions gérées par les partenaires (autre que financier, matériel et humain) et dans quel cadre précis cela est disposé ». Ayant sans doute eu encore très peu de relations au terrain, ces jeunes étudiants peinent à envisager des sources d'apprentissage diversifiées. Le domaine d'application de leur réflexivité s'en trouve limité.

Les étudiants de CS font état de prises de conscience sur la situation vécue, jusqu'à la problématiser pour certains : « Comment dans une société en constante évolution une structure dédiée à l'environnement fait-elle pour changer les habitudes d'un public qui change lui-même constamment ? ». Cette prise de conscience concerne aussi leurs apprentissages : « Aujourd'hui, je constate que l'exercice n'est pas de trouver des partenariats bénéfiques à la structure que nous avons visitée, mais de posséder la démarche pour pouvoir la reproduire dans d'autres situations ».

En R&T, les étudiants répondent au cahier des charges en s'appuyant là aussi d'abord sur des ressources internes : « Grâce aux cours de M. X dans la ressource initiation au développement web, j'avais les compétences nécessaires pour créer une page html avec des balises, mettre en forme des pages avec un format CSS » ; mais aussi en mobilisant des ressources externes propres à la SAÉ en lien avec les modalités pédagogiques s'y rapportant : « J'ai réfléchi à mon organisation via Moodle et via Mahara » ou encore « L'auto-évaluation du projet montre ma productivité de la V1 à la V3 » (trace 2). Les ressources externes sont de type informatif, principalement basées sur des recherches internet : « J'ai utilisé : internet, le site de W3schools et W3schools validator pour les dernières erreurs ». Est également évoqué le recours à l'aide des pairs qui souligne l'importance de la réciprocité et de l'inspiration : « Pendant cette semaine, j'ai alors appris comment interagir dans un environnement

de travail, je suis souvent allé voir ce que les membres de mon groupe faisaient, pour être sûr que je faisais la bonne chose, bien sûr, j'ai tout de même utilisé mes idées uniques ». C'est aussi un cercle plus large qui a pu être mobilisé : « J'ai partagé mon travail à mon entourage pour être à l'écoute, accepter la critique et appliquer les conseils. Mon site a été évalué par L., mes parents, ma copine ».

### 4.3. Indicateurs de réflexivité au niveau de : analyser, adapter, se projeter

Les étudiants de CS identifient des progrès réalisés dans des domaines de compétences transversaux tels que l'expression orale ou le travail de groupe : « Lors de la présentation de la structure au *speed-dating*, j'ai pu également développer certaines compétences comme mon aisance à m'exprimer à l'oral devant des personnes que je ne connaissais pas forcément » ou encore : « Je n'aime pas quand mes idées ne sont pas retenues ou quand plusieurs personnes émettent leur avis, j'ai souvent peur que cela fasse brouillon et que cela ne me ressemble plus. Malgré cette difficulté, j'ai pu travailler dessus et j'apprécie plus ce genre de travaux ».

En R&T, l'accent est prioritairement mis sur les compétences techniques acquises au cours de la SAE : « J'ai développé des compétences en code CSS et en code HTML » ; « J'ai appris à vérifier avant de coder (exemple de formats audios non pris en charges) ». Ils évoquent également les compétences transversales acquises, aussi bien : i) organisationnelles : « J'ai appris à bien m'organiser et réfléchir avant de me lancer » ; « Face aux problèmes j'ai trouvé des solutions en m'adaptant ». ii) que relationnelles : « J'ai appris à demander de l'aide plus souvent. À accepter la critique positive ET négative de manière constructive ».

Vis-à-vis de ce qui a été aidant dans leur progression, les étudiants de CS identifient deux sources : l'aide qui provient i) du dispositif pédagogique : « Avec du recul, je pense que le rapport d'étonnement permettant d'imaginer la structure était très important pour vraiment nous faire réaliser la réalité des métiers dans le social », ii) de leurs ressources personnelles : « Durant les travaux de groupes et la réalisation des traces écrites individuelles j'ai mobilisé beaucoup de compétences, telles que la coordination et la gestion d'un groupe, ainsi que mon expérience sur les centres de loisirs ».

En contrepoint de l'aide reçue, les étudiants des deux spécialités identifient aussi ce qui leur a manqué ou ce qu'ils ont trouvé difficile. Par exemple, en CS : « J'aurais bien aimé obtenir un peu plus de connaissances en cours sur les partenariats puisque cela m'est arrivé d'avoir quelques difficultés d'en parler dans les traces individuelles. J'ai tout de même réussi à m'en sortir avec des recherches internet » ou encore : « Pour la trace individuelle, au début j'avais pas bien compris l'utilité car nous avons fait ce même travail en groupe du coup j'allais remettre la même chose sur la trace après j'ai compris que c'était pour pouvoir apprendre à faire de nombreuses traces

d'entraînement avant celle du partiel ». Cet énoncé témoigne par ailleurs d'une appropriation progressive des modalités pédagogiques de la SAÉ.

En R&T d'autres limites sont formalisées. Celles qui renvoient aux limites propres des étudiants : i) dans la gestion du temps des tâches : « Je pense ne pas avoir eu assez de temps pour faire tout ce que je voulais » et dans l'adaptabilité en temps contraint : « Ma première réflexion était la peur de ne pas finir dans les temps » ; ii) dans leurs capacités : « Dans les compétences acquises lors de cette SAÉ, il y a aussi des choses que je n'ai pas su faire » ; « Ce qui m'a posé problème : manque d'inspiration, manque de connaissance, manque de temps, manque de matériel » ; iii) mais aussi lorsqu'il s'agit de rendre compte de sa progression en expliquant la réflexion en lien avec le geste : « Les échecs et problèmes que j'ai rencontrés : la gestion du projet, Mahara et les traces, les preuves de l'avancement ». Apparaissent aussi des limites qui renvoient au dispositif pédagogique et plus spécifiquement aux stratégies visant l'efficacité : « J'ai décidé de faire simple, sans pour autant tomber dans la facilité » ; « Je pense parfois que répondre oui pour l'auto-évaluation est suffisant ». En vue de développer cette efficacité, certains étudiants de CS font spontanément état des enseignements qu'ils ont pu tirer de cette expérience d'apprentissage : « Pour les prochaines fois, il faudrait que je fasse un réel travail de répartition des tâches dans le travail de groupe : tout le monde doit travailler autant que les autres, il est important de s'aider et de comprendre le fonctionnement de chacun ». Toutefois, rares sont ceux qui vont jusqu'à faire des liens avec la suite de leur parcours : « La réalité est passée au-dessus de mes attentes et cette visite m'a permis de me rendre compte que ce domaine m'intéressait parfaitement et donc cela me motive de plus sur le cheminement de mon parcours de BUT » ; « Personnellement je ne m'attendais pas à ce que ce métier soit aussi polyvalent, ainsi, cela me permet d'envisager de façon sereine des perspectives d'avenir ».

## 5. Discussion

L'expérimentation du processus de réflexivité dans deux SAÉ différentes, elles-mêmes basées sur des modalités pédagogiques pour partie distinctes, permet d'avoir un regard contrasté dont nous allons rendre compte tout autant au niveau des avancées que des limites. Une reformulation synthétique des éléments de résultats ci-dessus présentés démontre une adéquation entre les finalités et les effets des dispositifs pédagogiques : dans certaines conditions et notamment s'ils sont explicitement incités à le faire, les étudiants des deux spécialités parviennent à concevoir des alternatives par rapport à leurs choix dans le déroulement des activités à un niveau individuel mais aussi collectif. Il en est de même pour l'expression d'un vécu attaché à ces activités où le « je » traduit l'expression d'une subjectivité assumée ainsi que parfois l'expression d'un sentiment d'efficacité personnelle. Des prises de conscience qualitativement importantes donnent à penser que le processus visé était possible dans les conditions offertes par le dispositif : c'est par exemple le cas lorsque les étudiants sont en

capacité de se décentrer d'une production en elle-même pour identifier la finalité de celle-ci et notamment envisager la possibilité de transférer les apprentissages de natures très variées dans d'autres situations (sans pour autant, il est vrai, en identifier précisément les contours). Ils font preuve par ailleurs d'une capacité importante à mobiliser les ressources dédiées à leurs productions et n'hésitent pas à chercher des ressources complémentaires lorsque le besoin s'en fait sentir. Ce qui a été aidant ou à l'inverse limitant dans leurs avancées est souvent très finement pointé. Enfin, ils ont montré qu'ils avaient besoin de comprendre le sens de leur engagement par leurs questionnements sur la finalité des productions de différentes natures.

À ce stade, il s'agit cependant de nuancer de telles avancées en examinant plus précisément le poids de différents facteurs. L'un porte sur la nature et la place données au questionnement et plus spécifiquement aux écrits successifs se voulant réflexifs. Si pour un certain nombre d'étudiants comme nous l'avons vu dans les résultats, la production de différentes traces prend du sens après-coup, ce sens est toujours relié à une recherche de mise en conformité par rapport à l'évaluation. Pour d'autres, le fait de revenir sur la production de traces en leur demandant de formuler à nouveau des commentaires sur leurs démarches, est perçu comme lassant, voire inutile. Cela a pu être observé en CS où le processus de réflexivité a été centré sur la production d'une variété d'écrits invitant l'étudiant à présenter et analyser à plusieurs reprises les activités réalisées tout au long de la SAÉ. À l'inverse, le choix d'un diaporama en cinq diapositives pour rendre compte de l'ensemble de sa démarche en fin de SAÉ, comme cela a été demandé en R&T, n'est pas non plus propice à un développement de la réflexion sur ses actions. Cette entrée dans la réflexivité par la dimension auto-évaluative est aussi pour partie freinée par le dispositif technique et notamment la demande faite aux étudiants de remplir leur portfolio afin de mettre en adéquation leurs apprentissages avec les compétences visées. Si plusieurs clics peuvent suffire à attester que cette adéquation est effective, à partir de là, les étudiants visent prioritairement à compléter Mahara dans ce sens et n'exploitent pas toutes les possibilités de l'outil. Les étudiants restent, malgré la double finalité de la SAÉ, à savoir apprentissage et évaluation, principalement centrés sur la seconde. Le système éducatif conditionne de fait les apprenants à rechercher la conformité par rapport aux attentes de l'enseignant plutôt que d'adopter une posture d'apprenant.

Un autre facteur, lié à celui que nous venons de décrire, porte sur la fonction jouée par les retours commentés en cours de SAÉ. En CS, il a été constaté qu'il est difficile pour les étudiants de sortir d'une logique évaluative individuelle et de se situer par rapport à un résultat attendu lorsque les retours formulés par les enseignants sont, par exemple, collectifs et qu'ils ne prennent pas la forme d'une note. En ce qui concerne les retours donnés par des pairs, leur donner un véritable statut ne va pas de soi : tout au plus sont-ils conçus comme une forme d'entraide, mais ils ne constituent pas véritablement des repères pour réajuster l'action. Engagés dans le processus de création d'un site informatique, les étudiants en R&T tiennent compte de l'avis de leurs camarades, en revanche, ils comprennent difficilement l'intérêt d'en rendre compte par écrit comme

cela leur était demandé dans la trace 1. Les rares productions à ce sujet ne font que reprendre en capture d'écran des e-mails reçus par les autres étudiants. Les retours commentés qui fonctionnent le mieux sont ceux ciblés et donnés par les enseignants en face à face pédagogique qui permettent un réajustement immédiat ou à court terme. Mais ce type de retour vient reproduire des pratiques pédagogiques antérieures et implique une charge de travail démesurée pour les enseignants.

Un dernier facteur concerne le temps dont disposent les étudiants pour avancer dans le processus réflexif. Celui-ci peut faire défaut pour franchir pas à pas les étapes de la réflexivité. La SAÉ sur cinq jours, telle qu'elle a été expérimentée en R&T, avec trois retours commentés (par les pairs, auto-évaluation, par un juge externe) ne permet pas de générer de façon significative des améliorations qualitatives sur le livrable ou d'observer des marques de changements réflexifs dans le portfolio. Pour les étudiants, le produit de la réflexion peut se limiter à une validation déclarative (sous forme de copie d'écran par exemple). À l'inverse, un temps long à l'échelle du semestre, comme cela a été le cas en CS, risque de faire perdre le fil conducteur de la démarche, d'autant que les étudiants étaient immergés dans plusieurs SAÉ simultanément. De plus, l'articulation des plannings des enseignants et des salles disponibles, nécessaires à la réalisation de certaines activités, impose des contraintes qui viennent se heurter aux intentions pédagogiques et aux scénarisations s'y rapportant.

## Conclusion

Dans cet article, notre projet était d'explorer, à partir de notre double posture d'enseignante et de chercheuse, le processus de réflexivité dans les situations d'apprentissage et d'évaluation intégrées au nouveau diplôme proposé dans les IUT. Au terme de celui-ci, nous pouvons mettre en avant plusieurs résultats prometteurs en tant qu'ils fournissent des indicateurs favorables par rapport au processus étudié, mais d'autres viennent les nuancer comme nous avons pu l'écrire dans la discussion. Tout autant au niveau de l'enseignement que de la recherche, les démarches engagées sont à poursuivre et à approfondir, notamment dans le cadre de la mise en œuvre des années 2 et 3 du nouveau diplôme.

Nous souhaitons, à ce stade de l'écriture, faire état de questionnements qui portent sur deux versants : l'un touche au sens car c'est effectivement l'un des fondements de la pratique réflexive de ne jamais perdre de vue le sens de ses actions. Qu'en est-il réellement de l'effet sur les principaux concernés, non pas de cette réforme en général ou de l'APC qui la constitue, mais de cette volonté de développer la réflexivité dans les apprentissages ? Qu'est-ce que l'étudiant en retire comme bénéfices au bout du compte ? Nos recherches actuelles ne permettent pas de conclure qu'il en comprend pleinement, à cette étape de la formation, la finalité professionnalisante. Sans doute est-il trop tôt toutefois pour l'affirmer, étant donné que nous sommes dans la première année de mise en place de la réforme. Au début de cet article, nous avons écrit au sujet du processus réflexif qu'il permet d'apprendre de l'action si une réflexion « sur

l'action » et « pour l'action » sont rendues possibles. À ce stade, nous pouvons affirmer que la réflexion « sur l'action » peut devenir, dans un programme favorisant les mises en situation, assez aisément opérationnelle. Cependant, il reste difficile de favoriser la réflexion « pour l'action », celle qui va permettre de revisiter les manières d'agir et de penser des étudiants pour les situations futures. Plus globalement, c'est la question de la plus-value apportée à la professionnalisation dans le parcours des étudiants qu'il apparaît intéressant d'explorer en profondeur. Peut-on affirmer que, grâce au dispositif ainsi conçu, l'étudiant devient véritablement acteur de son parcours, acteur dans le développement de ses compétences professionnelles ? À travers cette formule « être acteur de son parcours », qui pourrait apparaître comme étant vague, il s'agit de savoir si le dispositif permet réellement à l'étudiant de faire des choix, des arbitrages conscientisés, de mobiliser des ressources utiles à la maîtrise de savoirs d'action ou encore de développer des capacités d'analyse nécessaires en situation professionnelle.

Par ailleurs, ces pratiques réflexives se réalisent dans des contextes et plus globalement des logiques institutionnelles qui en déterminent grandement les orientations. C'est pourquoi le second versant de notre questionnement porte sur l'efficacité, sur le rapport entre l'énergie dépensée par les équipes pédagogiques et le résultat obtenu. Par moment, le doute nous saisit sur les possibilités réelles de poursuivre le travail engagé, de trouver les moyens, d'avoir la volonté et les capacités pour être à la hauteur des ambitions que l'APC implique. Si l'on souhaite que les changements dans les pratiques constituent une véritable occasion de discuter, d'ouvrir des controverses entre pairs sur les intentions professionnalisantes des diplômés proposés et leurs modalités de mise en œuvre, il est nécessaire de donner collectivement aux équipes les moyens correspondants (ressources humaines, temps de formation, mise en place de retours sur expérience, etc.). Les différentes occasions récentes où nous avons pu contribuer par nos travaux à la discussion (assemblée des chefs de département, journées pédagogiques de professionnalisation entre enseignants des IUT, etc.) nous donnent à penser qu'il est indispensable de réfléchir collectivement « sur l'action » et « pour l'action » dans le cadre de cette réforme si l'on souhaite qu'elle soit à la hauteur des enjeux qui s'y rattachent. Le processus réflexif est à généraliser.

## Bibliographie

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud P. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bais, R. (2017). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*. Mémoire de Master MEEF sous la direction d'Aude Claret. Académie de Grenoble, France : Éducation. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/file/BAIS-Robin-SPC.pdf>

- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-involving and Ego-involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14. Doi : <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>
- Capron Puozzo, I. et Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 197, 35-50. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.5147>
- Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chouinard, I. et Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 4(3), 11-21. Doi : <https://doi.org/10.3917/phron.043.0011>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. Doi : <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Jorro, A. (2006). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. Dans G. Figari, P. Rodrigues, M.P. Alves et P. Valois, *Évaluation et compétences et apprentissage expérientiels : savoirs, modèles et méthodes, Actes du 17<sup>e</sup> colloque international de l'AMEE* (pp. 143-151). Édition Éduca. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112456/document>
- Lainé, A. et Mayen, P. (dir.) (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles : Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Dijon, France : Éducagri éditions.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris, France : Eyrolles.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF (6<sup>e</sup> éd.).
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolio de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges

- (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 189-212). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Poumay, M. et Georges, F. (2013). Qu'est-ce qu'une preuve de développement de compétence ? Témoignages autour de la récolte et de l'analyse critique de preuves de développement de compétences dans deux programmes faisant usage du portfolio pour l'évaluation finale de leurs étudiants. Dans *Actes du 25<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg- Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. URL : [http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7\\_files/Poumay-Georges-ADMEE-2013.pdf](http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Poumay-Georges-ADMEE-2013.pdf)
- Poumay, M. et Georges, F. (2020). *Créer des SAÉ. Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte APC*, LabSET-Liège.
- Poumay, M. et Georges, F. (2021, juin). *Ressources, SA2, démarche portfolio : quelles articulations pour quelles actions ?* Communication présentée aux JJP 2021, Marseille.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Prot, B. (2004). Controverses entre les professionnels à propos de l'exercice de leur métier source de développement de la santé. *Gérontologie et société*, 27(4), 171-181. Doi : <https://doi.org/10.3917/gs.111.0171>
- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. Doi : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>
- Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38. URL : [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/St\\_Pierre\\_18\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/St_Pierre_18_1.pdf)
- Schön D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tounsi, N. (2019). La démarche d'auto-évaluation comme dispositif d'apprentissage à la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques. Dans *Les Cahiers de l'IDIP du SoTL n° 2*. Textes coordonnés par Chr. Sauter (pp. 139-210). Strasbourg, France : Université de Strasbourg.

- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Des concepts et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65-78. Doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>
- Van Ruymbeke, S. (2019). Accompagnement des étudiants vers une démarche réflexive appliquée au Projet Personnel et Professionnel. Dans *Les Cahiers de l'IDIP du SoTL n° 2*. Textes coordonnés par Chr. Sauter (pp. 183-200). Strasbourg, France : Université de Strasbourg.
- Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188. Doi : <https://doi.org/10.7202/1035198ar>
- Vygotski, L. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement (1925) : un inédit de Vygotski (trad. F. Sève), *Société française*, 50, 32-47.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.