

---

## Quelle est l'évolution qualitative du contenu de portfolios et la perception de leur évolution par les étudiants du Master en alternance en Facility management à la Haute École de la Province de Liège ?

**Auteur :** Chantraine-Deblandre, Paola

**Promoteur(s) :** Poumay, Marianne

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

**Année académique :** 2022-2023

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/16662>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

Quelle est l'évolution qualitative du contenu de portfolios et la perception de leur évolution par les étudiants du Master en alternance en Facility management à la Haute École de la Province de Liège ?

*Sous la direction du Professeur Marianne Poumay*

**Lecteurs :** *Housen Marie  
Dejaegher Charlotte*

Mémoire présenté par **Paola Chantraine**  
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

**Année académique 2022-2023**



## Table des matières

<b>La problématique et la question de recherche .....</b>	<b>1</b>
1. L'alternance.....	1
2. Le Master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège.....	3
3. La collaboration entre le LabSET et la Haute École, le projet AlterKit.....	5
4. Le fil conducteur de la recherche.....	6
<b>Chapitre I : La qualité des portfolios au sein d'un master en alternance : quelques concepts -clés ..</b>	<b>8</b>
1. Les avantages et les inconvénients de l'alternance.....	8
2. Le portfolio dans le master .....	9
2.1. Les avantages et inconvénients liés à l'utilisation du portfolio .....	10
2.2. L'objectif du portfolio dans le cadre du master.....	13
3. Les mots-clés de la recherche.....	14
3.1. La compétence.....	14
3.2. Les composantes essentielles .....	16
3.3. Les apprentissages critiques .....	17
3.4. Les niveaux de développement .....	18
3.5. Les référentiels de compétences.....	19
4. L'évaluation des portfolios en Facility management.....	20
4.1. L'évaluation de compétences.....	20
4.2. Le feedback dans le cadre de l'évaluation .....	22
4.3. La grille d'évaluation .....	23
4.4. Mes critères et les indicateurs de développement s'y rapportant pour l'analyse des portfolios .....	24
<b>Chapitre II : Méthode d'analyse et déroulement de la recherche .....</b>	<b>31</b>
1. Description de l'échantillon .....	32
2. Vigilance éthique .....	33
3. Préparation des entretiens .....	34
4. Réalisation des entretiens.....	36
5. Types de données récoltées et traitement envisagé.....	37
5.1. Portfolios .....	37
5.2. Entretiens .....	41
<b>Chapitre III : Présentation et interprétation des résultats .....</b>	<b>47</b>
1. L'étudiant 1 .....	47
Portfolios .....	47
Entretien.....	49
2. L'étudiant 2 .....	54
Portfolios .....	54
Entretien.....	55
3. L'étudiant 3 .....	59
Portfolios .....	59
Entretien.....	60
4. L'étudiant 4 .....	65
Portfolios .....	65
Entretien.....	66
5. L'étudiant 5 .....	70
Portfolios .....	70
Entretien.....	71

6. Vue globale de l'évolution des portfolios sur les deux années.....	75
<b>Discussion.....</b>	<b>77</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>83</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>85</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>96</b>
Annexe 1 : Le référentiel des compétences en année 1 .....	96
Annexe 2 : Le référentiel des compétences en année 2 .....	97
Annexe 3 : Structure du portfolio 1 .....	98
Annexe 4 : Proposition de structure du portfolio 2 .....	100
Annexe 5 : Feedback .....	102
Annexe 6 : Grille d'évaluation année 1 .....	103
Annexe 7 : Grille d'évaluation année 2 .....	106
Annexe 8 : Grille d'analyse.....	109
Annexe 9 : Graphique en étoile .....	110
Annexe 10 : Guide d'entretien.....	111
Annexe 11 : Arbre thématique « évolution du portfolio » .....	112
Annexe 12 : Histogrammes de l'évolution des portfolios.....	116
Annexes 13 : Mise en évidence de familles influant sur l'amélioration d'un portfolio .....	117

## Remerciements

*J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont permis à ce travail de recherche d'aboutir.*

*Tout d'abord, à Madame Jamin, Madame Poumay et Madame Marée pour leurs conseils et leur soutien tout au long de ma recherche.*

*Ensuite, aux cinq étudiants qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche et qui ont accepté de me consacrer de leur temps.*

*Je remercie Charlotte Dejaegher et Marie Housen pour avoir accordé de l'intérêt à ma recherche et leur feedback intermédiaire m'ayant permis d'améliorer mon travail.*

*Enfin, à mon compagnon pour son soutien inconditionnel et sa patience.*

# La problématique et la question de recherche

## 1. L'alternance

Depuis quelques années, une évolution du monde de l'éducation est en marche, comme le dit Tardif (2006, p.1) : « l'évolution de la recherche dans [...] le domaine de l'apprentissage a suscité des changements importants en matière de dispositifs curriculaires, de situations d'apprentissage et de pratiques évaluatives ». Cette évolution s'explique par deux facteurs : d'une part, la problématique du transfert des apprentissages (Veillard & Kouamé, 2014) et, d'autre part, les demandes accrues dans le monde du travail de travailleurs compétents capables de penser autrement face à la réalité du monde professionnel (Geay & Sallaberry, 1999). De nombreux auteurs ont d'ailleurs également relevé ces deux facteurs, comme Cabaret (2016, p.76) qui dit que « la pratique n'est pas l'application de savoirs théoriques, mais une construction opérante qui se réalise dans l'agir » ou Hardy et Ménard (2008, p. 689) qui parlent d'un « [...] souci de répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée [...] qui repose sur les compétences des travailleurs ». Scallon (2004, p.10-11), de son côté, souligne que l'apprenant ne sera pas « [...] automatiquement capable d'utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches de la vie courante » et cette critique sur le système d'enseignement « justifie une réforme en profondeur » qui trouve une réponse dans l'approche par compétences où les apprenants « [...] sont amenés à travailler sur des situations signifiantes qui se rapprochent de celles de la vie de tous les jours ». En Belgique, ce dispositif d'apprentissage n'est pas récent, il existe déjà dans l'enseignement technique, professionnel et supérieur sous diverses appellations et ses formes sont très variées. Sur le site Belgium (2019), il est écrit qu'en Communauté française, la formation en alternance peut être organisée par le biais des centres d'éducation et de Formation en Alternance (CEFA), l'Espace Formation PME (EFP) et l'Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME). Le site Enseignement (n.d.) complète l'information en indiquant que l'alternance se dispense également en Haute École et en Université. Les différences entre ces lieux de formation en alternance concernent le public visé, les modalités organisationnelles et les objectifs de la collaboration entre les deux lieux de formation.

La mise en place de l'alternance, telle que connue aujourd'hui, est une forme de réponse aux problématiques et besoins sociétaux qui ont émergé ces dernières années. D'après Geay et

Sallaberry (1999, p.8), « l'alternance associe des apprentissages expérientiels en situation de travail [...] à des apprentissages formalisés en situation d'enseignement [...] ». Ce dispositif combinant une dualité de lieux d'apprentissage offre l'opportunité aux apprenants de développer ce que l'école ne peut leur apprendre : « l'expérience du travail réel ». Cette expérience peut se vivre au travers des périodes en entreprise où l'apprenant se retrouve dans la réalité du métier pour lequel il se forme et doit agir comme un professionnel, tout en étant cependant encadré par un superviseur. Ce qu'il vit et apprend, grâce aux lieux d'apprentissages, apporte du sens aux divers savoirs abordés dans sa formation d'une manière naturelle ou par la réflexion suscitée grâce aux encadrants. Pour Besson, Collin et Hahn (2004, p.69), l'alternance propose un format d'apprentissage permettant de former des professionnels « efficaces, rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution », car elle met en relation deux lieux de développement d'apprentissages, l'école et le terrain, facilitant ainsi la construction de compétences. Selon Maroy et Fusulier (1998, p.77), le modèle de la formation par alternance « vise selon des modalités très variables à articuler des séquences de formation par le travail productif ou sur le lieu productif et des séquences scolaires » et il est régi par un accord institutionnalisé entre les deux lieux d'apprentissages.

Avec l'alternance, un besoin de complémentarité quand il s'agit de se former ou de former est reconnu, une complémentarité qui se trouve dans le cas présent dans les lieux d'apprentissage. D'après Boudjaoui et Gagnon (2014, p.3), « penser l'alternance, c'est alors concevoir différentes manières de produire du savoir en lien avec l'expérience vécue en milieu professionnel ». Pour eux, ce dispositif de formation correspond à la mise en relation de diverses situations d'apprentissage permettant ainsi un véritable enrichissement et répondant au besoin sociétal de complémentarité dans la formation de professionnels. Les apprentissages provenant de deux sources variées vont permettre de créer du lien entre ces sources, de produire du sens et de prendre conscience de besoins. Veillard (2012, p.55) précise dans ce sens qu'il est essentiel qu'il y ait une médiation entre les lieux d'apprentissages afin que les « savoirs conceptuels » et les « opérations symboliques » soient mis en relation pour comprendre et agir. Comme le dit Merhan (2014, p.84) « l'alternant dûment accompagné, soutenu par des formes d'évaluation régulatrice et formatrice, est censé se transformer en acteur autonome et réflexif ». Il convient cependant de préciser que la pédagogie de l'alternance requiert de la part



des apprenants une véritable implication dans le processus de développement des compétences visées par la formation (Merhan, 2014).

En vue de soutenir l'alternance, il s'est alors posé plusieurs questionnements sur la manière de favoriser la production de sens, la création de liens, la médiation entre les lieux d'apprentissages et la mise en œuvre d'une évaluation régulatrice et formatrice centrée sur les compétences. Le portfolio est apparu en réaction aux évaluations standardisées qui ne semblaient plus correspondre aux enjeux sociétaux qui avaient fait naître l'alternance telle que nous la connaissons aujourd'hui. L'outil recouvre une multitude de mises en œuvre, de formes, de buts et en fonction du dispositif dans lequel il est implémenté, les effets cognitifs et identitaires ne seront pas les mêmes car ils sont directement dépendants du contexte de formation dans lequel il évolue et des modalités d'accompagnement qui sont proposées (Cros, 2006). Dans le cadre de notre recherche, je m'intéresse à l'outil comme moyen d'évaluation favorisant le développement des compétences d'étudiants en master de Facility management. Je vais détailler dans les points suivants le contexte de recherche dans lequel l'outil est né et se développe.

## **2. Le Master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège**

L'enseignement supérieur dans le domaine du management connaît, depuis quelques années déjà, un développement rapide des cursus en alternance (Besson, Collin & Hahn, 2004). Ces auteurs indiquent que même si les divers dispositifs de formation en alternance ont des caractéristiques similaires, trois éléments permettent de distinguer l'alternance en enseignement supérieur : le développement d'« une intelligence de l'action » dans « des situations complexes », le besoin d'« un tutorat multiple » permettant de créer des « conditions favorables à l'intégration dans l'entreprise » et les difficultés accrues « à mettre en cohérence les contenus et les pédagogies des deux lieux de formation » (Besson, Collin & Hahn, 2004, p.70). Ces auteurs mettent en évidence deux formes de cursus en alternance : « l'alternance par immersion » et « l'alternance par interaction ». Ces formes se distinguent par le temps et la régularité de l'alternance école-entreprise. Dans le premier cas, l'apprenant commence par développer ses compétences à l'école, ensuite, il continue sa construction identitaire en entreprise et enfin, il retourne à l'école dans le but « d'élaborer sur son

expérience » et de continuer son développement de compétences (Besson, Collin & Hahn, 2004, p.72). Dans la seconde forme d'alternance, l'apprenant voyage plusieurs fois entre l'école et l'entreprise selon un rythme mensuel ou hebdomadaire (Besson, Collin & Hahn, 2004, p.73). Dans le cadre de ma recherche, je me situe dans cette seconde forme d'alternance.

Sur le site de la Haute Ecole de la Province de Liège, il est indiqué que le Master en Facility management forme des étudiants qui prendront part à la gestion stratégique de l'entreprise où ils évolueront une fois le diplôme en main. L'activité du facility manager touche les dimensions économique, sociale et environnementale. Le métier de facility manager est considéré comme un métier complexe dont la formation a besoin du dispositif d'alternance afin de proposer un apprentissage sur le terrain. La formation dure deux ans, durant lesquels les étudiants assistent et participent entre autres à des colloques, des séminaires et des enseignements donnés par des professeurs fixes et des professeurs invités. Au terme de ces deux années, la transition vers le monde du travail est favorisée.

Le master se déroule sur deux années de 60 crédits chacune, en suivant un dispositif d'alternance (une semaine en entreprise et l'autre en cours). Il y a un contrat qui lie l'étudiant, l'entreprise et la Haute École et qui précise entre autres la rémunération de l'étudiant pour ses heures prestées en entreprise. Durant ces deux années, chaque étudiant est encadré par un superviseur en entreprise. Ce superviseur peut être assimilé à un maître de stage en milieu professionnel. La première année, il est demandé aux étudiants, en plus de leur mi-temps en Haute École, de travailler sur des projets opérationnels dans leur entreprise d'accueil. Un projet opérationnel correspond à « une tâche complexe dans un domaine particulier, court à moyen terme ». Les étudiants ont l'opportunité de participer à des activités organisées par la section belge de l'association internationale de Facility management, la Haute École leur fournissant une affiliation gratuite. Certains cours leur permettent de découvrir des entreprises performantes dans différents domaines du Facility management. La deuxième année, les étudiants doivent passer à des projets stratégiques, c'est-à-dire « une à plusieurs tâches complexes dans le multi domaines, avec une plus grande imprévisibilité, moyen à long terme ». Du côté de la Haute École, les apprentissages proposés sont plus poussés et les professeurs invités sont des spécialistes dans leur domaine. Les apprentissages se présentent sous la forme de cours-projets qui favorisent les ponts entre la théorie et le terrain.

Dans ce dispositif de formation, l'étudiant développe des compétences, les approfondit et les met en pratique dans une entreprise. De retour dans le cadre scolaire, l'étudiant élabore ce qu'il a pu vivre en entreprise et il a l'occasion de développer ses compétences davantage. Certains étudiants ont pu me faire part d'une complémentarité de l'école vers l'entreprise et de l'entreprise vers l'école source d'un véritable enrichissement.

### **3. La collaboration entre le LabSET et la Haute École, le projet AlterKit**

Sur son site, le LabSET indique qu'il « est un centre d'expertise, de recherche et de formation dédié aux questions d'apprentissage », il apporte son aide afin que les technologies servent l'apprentissage dans un dispositif de formation. Une de leur action est AlterKit, le kit de l'alternance qui s'inscrit dans le courant de nombreuses réformes dans l'enseignement supérieur concernant l'alternance. Son but est de proposer « un kit d'outils au service de l'alternance ». Les rôles de ces outils sont « d'assurer la cohérence du dispositif de formation au regard des compétences visées », « de responsabiliser les étudiants », « de constituer un portfolio de compétences », « de flexibiliser les contacts » ainsi que d'obtenir le point de vue de chacun sur le développement des étudiants et « de faciliter un dialogue entre les différents acteurs de la formation ».

La Haute École de la Province de Liège, qui a quelques années d'expérience dans le domaine des dispositifs de formation en alternance, propose trois éléments à améliorer dans leur dispositif : mobiliser toute l'équipe éducative autour de l'intégration des apprentissages à l'école et en entreprise ; favoriser la collaboration et la participation des entreprises dans la démarche de suivi et d'évaluation des étudiants ; assurer le suivi des étudiants en entreprise aussi bien administratif que pédagogique (AlterKit, 2018.).

La collaboration entre le LabSET et la Haute École a deux visées : favoriser le développement des compétences dans le master par la mise en place d'un portfolio et faciliter la communication entre les nombreux intervenants dans l'optique d'améliorer le suivi et l'accompagnement des étudiants. Les intervenants sont nombreux, j'ai déjà eu l'occasion d'en mentionner quelques-uns : les superviseurs en entreprise, les étudiants, les professeurs fixes et invités. À cette liste,

s'ajoutent les coordinateurs, qui sont les personnes évoluant dans le cadre scolaire chargées de la coordination du master.

Des intervenants du LabSET et de la Haute École ont travaillé ensemble sur l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le Master en Facility management. Dans ce référentiel, trois compétences sont ciblées et les étudiants devront les développer tout au long de leur parcours. Elles sont reprises sous la dénomination suivante : optimise les ressources financières, matérielles et humaines dans les champs d'action du Facility management ; assure un leadership efficace dans sa pratique professionnelle de facility manager ; se positionne en tant que professionnel dans le monde du Facility management » (Province de Liège, n.d.). Ces trois compétences sont travaillées sur les deux lieux d'apprentissage (l'entreprise et la Haute École), tout au long du cursus. Il y a un référentiel pour la première année qui se trouve en annexe 1 et un autre pour la deuxième année qui se trouve en annexe 2.

#### **4. Le fil conducteur de la recherche**

Dans le cadre de mon master en Sciences de l'Éducation, j'ai eu l'occasion de découvrir l'outil portfolio à travers plusieurs cours visant chacun leur propre objectif derrière cet outil, tantôt comme un outil de distanciation et d'analyse réflexive en lien avec des activités dans le cadre d'un cours, tantôt comme une trace d'éléments significatifs d'apprentissage, tantôt encore comme une démonstration de développement de compétences. Cet outil, que j'ai eu beaucoup de difficulté à apprivoiser, m'a questionné tout au long de mon parcours. Le portfolio me fascinait dans les opportunités qu'il peut offrir en termes de changement du rapport à l'évaluation, il me faisait me projeter dans ma future pratique professionnelle. Comment me l'approprier, comment le mettre en œuvre, comment y faire adhérer les divers intervenants ? J'avais besoin de le voir en application dans un autre cadre que celui qui m'était familier, avec un public autre que celui que je fréquentais, à savoir des étudiants sensibilisés de près ou de loin à la pédagogie. Lorsqu'est arrivé le moment de poser un choix sur la thématique de mon mémoire, je savais que je voulais approfondir un sujet en lien avec cet outil.

Suite à ce cheminement, j'ai décidé de solliciter une entrevue avec le professeur ayant le plus abordé cet outil à travers les cours que j'avais suivis, Madame Poumay. Après lui avoir exposé mon désir d'aborder le portfolio dans mon mémoire, elle m'a fait part du projet AlterKit mené

par le LabSET et de la mise en place d'un portfolio électronique en vue de favoriser le guidage, l'accompagnement des étudiants et l'évaluation de leurs compétences en coordination entre les acteurs de la Haute École et des entreprises au sein du Master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège.

Durant l'entrevue avec Madame Poumay, nous nous sommes posé plusieurs questions afin d'étudier l'outil mis en place dans le master dans le but de mieux le comprendre, de l'améliorer et d'aller plus loin dans la réflexion. Au travers de sa recherche, Ignelzi (2018) a précisé les conditions favorisant le développement de compétences des apprenants dans le cadre précis du dispositif de formation en question. Des questionnements sont survenus concernant l'évolution du contenu des portfolios et donc du développement des étudiants dans le prolongement des questionnements de l'équipe d'AlterKit concernant le dispositif mis en place. L'objectif de ma recherche est d'observer l'évolution qualitative des portfolios et la perception de leur évolution par les étudiants. L'intérêt de la recherche réside dans l'observation et l'analyse de l'évolution qualitative des portfolios afin de déterminer où se situe l'évolution. Cette recherche entre donc dans le cadre du Master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège.

Selon Coiduras et Carrera (2010), dans un dispositif de développement des compétences, l'apprenant est responsabilisé vis-à-vis de son apprentissage et il doit donc développer sa capacité d'auto-évaluation en vue de pouvoir continuer à se développer sur le plan professionnel. La vision de l'apprenant sur ses propres compétences est essentielle dans le processus d'évaluation. Mon premier objectif à travers ce mémoire est de déterminer si les étudiants ont évolué dans la rédaction de leur portfolio. Le second objectif de la recherche est de récolter la perception des apprenants concernant leur évolution et dans la façon dont ils expliquent cette évolution. La perception des étudiants pourra nous apporter des éclairages intéressants sur les facteurs ayant influé sur leur évolution. Ces données pourraient servir d'ajustement, de pistes d'amélioration pour le dispositif mis en place.

## **Chapitre I : La qualité des portfolios au sein d'un master en alternance : quelques concepts -clés**

Afin de proposer au lecteur une vision claire de la signification des mots-clés figurant dans ma question de recherche, il me semble opportun de commencer ma revue de littérature en donnant des informations complémentaires sur l'alternance et le Master en Facility management. Ensuite, je situe et je définis ces notions suivantes : le portfolio, des concepts -clés liés à cet outil et enfin, l'évolution qualitative de l'outil qui m'intéresse.

### **1. Les avantages et les inconvénients de l'alternance**

Dans la problématisation de mon travail, j'ai eu l'occasion d'aborder en profondeur l'alternance. Je souhaite traiter de manière non-exhaustive les avantages et les freins de l'apprentissage en alternance. Il me semble important dans le cadre de ma recherche d'avoir conscience des apports ou des freins que ce dispositif de formation peut apporter. Ce sont des dimensions qui peuvent avoir un impact sur ma recherche et les résultats que j'obtiendrai.

À travers les nombreux auteurs lus, ce sont des éléments qui sont régulièrement évoqués. Je commencerai par évoquer les avantages liés à l'alternance. Scallon (2004) mentionne l'apport de sens dans les apprentissages réalisés. Besson, Collin et Hahn (2004) mettent en avant l'insertion professionnelle qui est facilitée. Le site Enseignement rappelle la rémunération perçue pour les heures prestées en entreprises. Geay et Sallaberry (1999) évoquent la découverte de la réalité professionnelle. Merhan (2014) indique la complémentarité et l'enrichissement favorisés par des lieux d'apprentissage distincts dans le développement des compétences. Boudjaoui et Gagnon (2014) rappellent que l'alternance permet de former selon des besoins sociétaux. Sur le site de la Haute École de la Province de Liège, il est écrit que l'autonomie et la réflexivité chez l'apprenant sont renforcées.

Du côté des freins, Besson, Collin et Hahn (2004) expliquent qu'il y a un manque de flexibilité du système, qu'il y a une lourdeur administrative à prendre en compte et la nécessité d'une forte implication des divers acteurs. Proglio (2009) prévient que la multiplicité des acteurs est un facteur à gérer et que l'alternance doit faire face à des préjugés qui peuvent nuire au bon fonctionnement du dispositif. J'ai pu également prendre connaissance de témoignages d'étudiants qui se plaignaient du contexte de l'alternance rendant leur statut ambigu au sein

des entreprises et également de leurs craintes de ne se spécialiser que dans un domaine restreint.

## 2. Le portfolio dans le master

Au cours de mes lectures sur l'outil portfolio, j'ai constaté que de nombreux auteurs<sup>1</sup> considèrent que le portfolio est un outil à envisager afin d'évaluer des compétences et traitent d'une manière plus ou moins approfondie son utilisation dans cette visée.

À travers cet outil, Merhan (2014) met en avant l'espoir que l'apprenant infléchisse ses modes de pensée qu'il élabore sur base de son expérience afin d'amener du sens. On souhaite également que cette réflexion l'aide à se développer et à construire son identité professionnelle, ainsi que ses compétences. Elle indique qu'« en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à plusieurs communautés [...], l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire. » Elle précise un élément important : « il importe [...] que le dispositif de formation soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose des ressources qui fassent sens pour alimenter sa construction identitaire professionnelle » (Merhan, 2014, p.86). Cette précision est importante, elle implique l'idée que le portfolio à lui seul ne peut soutenir le développement des compétences. L'outil proposé peut être de qualité, si le dispositif de formation ne joue pas son rôle de soutien aux apprentissages, le développement des compétences chez l'apprenant sera menacé. Cela me renvoie à un de mes tout premiers cours dans le cadre du master en Sciences de l'Éducation : *apprentissage et développement de l'adulte en formation*. Ce cours introduisait le concept selon lequel « l'apprentissage est une dynamique inhérente à la condition humaine. Cependant, l'intensité de la reconnaissance et la portée de cet apprentissage dépendent de conditions telles que le formateur, le dispositif, le contexte et l'apprenant » (Faulx, 2017). Ce professeur lors d'un autre cours, *questions pratiques de conduite d'une formation*, soulignait l'intérêt des médiateurs, supports utilisés, permettant l'apprentissage. Il avertissait sur l'importance du sens que prenait un médiateur dans son

---

<sup>1</sup> (Belanger, 2008 ; Campanale & Raïche, 2008 ; Dierendonck, Loarer & Rey, 2014 ; Hébert, Beaudoin, Thibaut & Pitre, 2019 ; Lecoq, 2018 ; Mottier Lopez & Vanhulle, 2008 ; Plumelle, 2006 ; Poumay & Maillart, 2014 ; Poumay, Tardif & Georges, 2017 ; Scallon, 2004 ; Rey, 2012 ; Tardif, 2006)

utilisation. Ces informations m'offrent l'opportunité d'avoir une réflexion sur ma recherche. Je désire découvrir l'évolution du contenu d'un outil (portfolio) qui doit soutenir le développement des compétences, et donc la portée des apprentissages, mais également récolter la perception de leur développement auprès d'apprenants, ce qui se réfère à la reconnaissance de cet apprentissage. Il ne faudra pas oublier de questionner les étudiants sur le sens qu'ils accordaient l'outil. Les résultats obtenus trouveront leur explication dans les conditions de la formation (Faulx & Danse, 2015). Les informations que j'obtiendrai m'éclaireront sur les facteurs ayant influé sur l'évolution du contenu des portfolios. En faisant des projections, je pourrai tenter d'émettre des hypothèses sur les éléments favorisant le soutien au développement des compétences. Pour reprendre les mots de Merhan (2014), je pourrais peut-être en apprendre plus sur les conditions nécessaires et les ressources favorisant la construction identitaire professionnelle de l'étudiant.

Dans le cadre du master, au terme de chaque année de formation, les étudiants doivent fournir des preuves de leur développement des compétences dans un portfolio. Pour rappel, cet outil vise le soutien du développement des compétences des étudiants dans un souci de guidage, d'accompagnement et d'évaluation. Dans ce portfolio se trouvent plusieurs sections visibles en annexe 3, pour les travaux rencontrés et analysés en première année de master. Durant la deuxième année, les portfolios que j'ai analysés n'avaient pas une forme imposée, cependant, il leur était proposé une structure qu'ils étaient libres de suivre ou pas et consultable en annexe 4.

### **2.1. Les avantages et inconvénients liés à l'utilisation du portfolio**

Cet outil offre la possibilité d'évaluer la complexité, de favoriser la communication entre l'apprenant et le formateur, d'impliquer l'apprenant dans son développement des compétences et dans le processus d'évaluation, de se concentrer sur le cheminement, de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et de « rendre possible une évaluation collégiale, à l'interface de plusieurs unités d'enseignements » Lecoq (2018, p.9). Gusew et Berteau (2010, p.223) avancent également un autre avantage plus lointain, à savoir : « le portfolio favorise la construction de cette identité professionnelle durant les années de formation et permet de mettre en place des mécanismes qui seront à l'œuvre par la suite lorsque l'apprenant s'intégrera sur le marché du travail ». On parle alors de « développement professionnel ». Ces



auteurs citent Cournoyer et Stanley (2002) pour illustrer un autre avantage : les portfolios livrent des informations qui vont permettre au formateur de situer ses apprenants, de cibler les besoins de formation et de mettre en place des adaptations. Enfin, selon Gusew et Berteau (2010, p.232), le portfolio est un outil qui peut favoriser l'auto-évaluation du dispositif de formation.

Le portfolio conçu pour le master pourrait répondre à certains des objectifs visés : favoriser le développement des compétences, faciliter la communication, améliorer le suivi et l'accompagnement des étudiants, mobiliser toute l'équipe éducative autour de l'intégration des apprentissages à l'école et en entreprise, favoriser la collaboration et la participation des entreprises dans la démarche de suivi et d'évaluation des étudiants et assurer le suivi des étudiants en entreprise aussi bien administratif que pédagogique. Selon ce que Gusew et Berteau avancent à propos de l'identité professionnelle, le portfolio offre la possibilité de répondre aux besoins sociétaux mis en évidence dans le point *alternance*.

Le portfolio est un outil qui séduit, néanmoins, il peut engendrer des contraintes qu'il faut anticiper avant de se lancer dans un dispositif mettant en œuvre le portfolio. Lecoq (2018, p.9) les a rassemblées dans une liste : nécessite un temps d'implémentation ; nécessite un accompagnement régulier et une expertise spécifique ; se réfléchit en fonction du contexte et de la cohérence du programme ; chronophage pour l'étudiant et pour l'enseignant ; peut faire l'objet d'un investissement superficiel et/ou ne pas refléter les compétences réelles ; nécessite la production de feedbacks de qualité qui permettent la progression de l'étudiant. » Au cours de la lecture de Gusew et Berteau (2010), j'ai décelé d'autres difficultés à prendre en compte. Lors de la réalisation du portfolio, la première épreuve que l'apprenant doit entamer, c'est se comprendre. Par la suite, sa tâche sera de communiquer la compréhension qu'il a de lui-même à autrui, il devra ainsi organiser son portfolio selon des éléments qu'il jugera signifiants. Ces actions nécessitent une prise de recul chez l'apprenant afin de pouvoir s'auto-critiquer et se diriger vers le développement de compétences professionnelles.

En plus des contraintes, des facteurs rentrent en jeu pour favoriser la réussite de l'outil. Les formateurs ne sont pas les seuls à devoir repenser leur conception de la formation et de l'évaluation, les principaux concernés sont les apprenants et eux aussi vont devoir entrer dans le processus d'évolution, au minimum pour comprendre ce qu'on attend d'eux. De ma propre

expérience, même dans un dispositif bien pensé, il n'est pas aisé de comprendre immédiatement ce qu'on attend de nous et pourquoi. Il faut du temps pour comprendre la démarche puis répondre aux attentes. Dans les facteurs favorisant la réussite, on retrouve l'explication d'objectifs clairs, la communication de consignes précises, l'accompagnement des apprenants, l'évaluation cohérente, le format flexible et l'intégration dans le dispositif (Driessen, van Tartwijk, van der Vleuten & Was cités par Lecoq, 2018).

J'ai échangé avec plusieurs intervenants afin d'en apprendre plus sur l'utilisation de l'outil dans le master mais également sur les soutiens à l'outil en vue d'une utilisation efficiente. J'ai appris qu'en début d'année, il y a un séminaire qui expose l'utilisation d'AlterKit et de son kit de l'alternance. Les enseignants, les étudiants et les superviseurs sont conviés à ce séminaire durant lequel ils reçoivent un guide proposant un accompagnement dans l'utilisation d'AlterKit. Le guide fait le point sur le référentiel de compétences reprenant les trois compétences, leurs niveaux de développement et les apprentissages critiques associés. Il y a un tableau reprenant les unités d'enseignement prévues dans le cursus de formation liées avec la/les compétence(s) visée(s). Le guide précise ensuite aux étudiants l'aide qu'AlterKit leur fournit pour rendre compte de leurs prestations en entreprise et de leur progression par le biais du portfolio. Pour les superviseurs et les encadrants, le guide développe l'apport qu'AlterKit amène pour suivre la progression de l'étudiant, mais également pour renforcer les liens entre le vécu en Haute École et en entreprise. S'ajoutent à ces apports deux intérêts supplémentaires, à savoir, faciliter un dialogue entre les divers intervenants et la responsabilisation de l'étudiant dans ses apprentissages tant en entreprise qu'à la Haute École. Le guide des étudiants les informe qu'ils sont accompagnés durant la réalisation du portfolio. Pour rappel, il s'agit d'un outil électronique, il y a des icônes communiquant des informations complémentaires, les coordinateurs sont joignables par mail, des séances d'interactions sont organisées afin de favoriser l'auto-évaluation et l'apport de traces. Le coordinateur vient plusieurs fois mener un entretien d'évaluation avec l'étudiant et le superviseur. Cet entretien se fait sous certaines conditions, comme le temps passé en entreprise et les tâches à avoir effectué en amont. Il y a des balises temporelles pour cadrer l'étudiant dans la rédaction de son portfolio. Pour démontrer sa compétence l'étudiant doit : décrire les situations qui lui ont permis d'entraîner et de développer la compétence ; expliquer en quoi ses actions dans le cadre de ces situations attestent de sa compétence, en référence au niveau du développement de la compétence

attendu ; apporter des preuves concrètes et explicites de son niveau de développement (AlterKit : guides étudiant-superviseur-enseignant). Le guide fournit aussi des détails sur ce qui est attendu et sur les aspects auxquels les évaluateurs sont vigilants.

## 2.2. L'objectif du portfolio dans le cadre du master

Au cours de mes recherches, j'ai eu l'occasion de découvrir différents types de portfolios visant chacun des objectifs bien distincts. Belanger (2008) met en avant quatre types de portfolio. En ce qui concerne ma recherche, le portfolio mis en place dans le master pourrait répondre à deux objectifs à la fois : un objectif d'apprentissage mais également un objectif d'évaluation, étant donné que cet outil sert à l'évaluation des compétences en fin de chaque année de formation. Cependant, comme je l'ai mentionné dans le point *le master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège*, la collaboration entre le LabSET et la Haute École vise à favoriser le développement des compétences dans le master par la mise en place d'un portfolio. De plus, ce portfolio est un outil à enrichir durant toute leur année d'apprentissage et pas uniquement en vue de l'évaluation. Il s'agit donc bien d'un soutien à l'apprentissage, permettant d'en rendre compte ainsi que d'illustrer l'évolution réalisée au regard des compétences visées (Belanger, 2008).

D'autres auteurs ont également mis en évidence les types de portfolio sous la même appellation que Belanger comme Lecoq (2018) ou sous une autre appellation comme Tardif (2006, p.262) avec « le dossier de progression ».

Tardif (2006, p.266) propose une définition de cet outil lorsqu'il soutient l'apprentissage, il s'agit d'« un échantillon de preuves, sélectionnées par [l'apprenant] dans l'intention de rendre compte fidèlement des apprentissages réalisés au cours d'une période ou au terme de cette période, qui fournit les données nécessaires, celles-ci comprenant une auto-évaluation [...] ».

Les preuves dans un portfolio sont incontournables car c'est la démonstration et la justification de ce que l'apprenant avance dans son développement. Autour de ces preuves, des échanges (formateur-apprenant/apprenant-formateur) vont pouvoir se construire afin d'aller plus loin dans le jugement du développement de l'apprenant. Ces preuves sont constituées de traces qui témoignent d'actions de l'apprenant et ces traces doivent être accompagnées de commentaires de l'apprenant afin qu'il justifie et qu'il explique ce qu'il avance. Cette tâche va l'obliger à

prendre du recul et à faire preuve de réflexivité sur son développement (Poumay & Maillart, 2014). Gusew et Berteau (2010, p.223) considèrent le dispositif du portfolio « comme un processus, un produit et un outil qui facilite la réflexivité, l'évaluation personnelle et une présentation authentique de soi ». D'après ces auteurs, trois propriétés ressortent de ce dispositif : « l'auto-évaluation, l'auto-orientation et l'autoformation ». La prise de recul et la réflexivité amorcent des éléments qui nécessitent d'être approfondis comme l'autorégulation et l'auto-évaluation.

### **3. Les mots-clés de la recherche**

Ce point de la revue de littérature est consacré à la définition de concepts-clés incontournables qui sont sous-entendus par ma question de recherche.

#### **3.1. La compétence**

Selon Le Boterf (2011, p.13), il y a une distinction à faire entre « être compétent, c'est-à-dire d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles, [...] choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces » et « avoir des compétences, c'est-à-dire avoir des ressources pour agir avec compétence ». Dans la première notion, on peut comprendre qu'une personne compétente a la capacité de répondre à un nombre varié de situations professionnelles diversifiées et imprécises grâce à ses compétences tandis que dans la deuxième notion, la personne peut répondre à des situations limitées et bien précises pour lesquelles elle possède des compétences. Cet auteur précise que « avoir des compétences est une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir être reconnu comme étant compétent ».

Tardif (2006, p.22) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». La complexité est expliquée par plusieurs éléments : selon Jonnaert (2017, p.8), « une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité » par les implications en lien avec elle : les situations, les personnes, leurs connaissances, leurs compétences, leur compréhension, leurs ressources, les freins rencontrés, leur expérience ; Tardif (2006, p.24) indique que « l'unicité de chaque situation faisant appel à un savoir-agir élimine la possibilité que ce dernier soit automatisé [...] » ; Legendre cité par Dierendonck,

Loarer et Rey (2014, p.43), précise que « la compétence résulte de l'organisation dynamique de ses composantes ».

La complexité permet de prendre en compte la globalité de la compétence, la multitude de situations qui rend la réponse si spécifique et adaptée selon chaque situation et l'organisation de composantes essentielles. La famille de situation indique la variété des situations dans lesquelles des compétences sont requises (Tardif, 2006).

La mobilisation et la combinaison :

- Ce qu'en dit Scallon : « Pour affronter un défi ou résoudre un problème, l'individu fait appel à toutes les ressources dont il dispose, les siennes comme celles qui l'entourent» (2004, p.107) ; « Mobiliser des ressources c'est plus que les appliquer ou les utiliser dans des situations variées » (2004, p.124) ; « la mobilisation des ressources serait un acte distinct de leur application ou de leur utilisation, qui relève du domaine des habilités ou des savoir-faire » (2004, p.110).
- « Le caractère combinatoire constitue une caractéristique cruciale de toute compétence. En fait, c'est cette interactivité des ressources, leur reconfiguration selon les particularités et les exigences des situations, qui confère à chaque compétence un rayon d'activité si étendu [...] polyvalent [...] efficace » (Tardif, 2006, p.30)

Les ressources se réfèrent à des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être se situant dans le domaine social, affectif, cognitif ou expérientiel auxquels la personne peut faire appel grâce à ses acquis propres, à ce qu'il a en mémoire, ou à ce qu'il mobilise de son environnement (Poumay, Georges & Tardif, 2017). L'apprenant va mobiliser, combiner et faire interagir ses ressources afin de pouvoir proposer une réponse adéquate à la situation à laquelle il doit faire face. Le niveau de capacité à mobiliser, combiner et faire interagir des ressources réfère à divers niveaux d'apprentissages critiques. Plus le niveau est haut, plus l'apprenant tend vers les compétences attendues. Toutes ces informations me projettent déjà dans l'objectif de ma recherche : préciser les dimensions qui sous-tendent la compétence, ses implications.

Dans le cadre de notre recherche, trois compétences ont été sélectionnées et figurent dans le référentiel en annexes 1 et 2 :

- Optimiser les ressources financières, matérielles et humaines.

- Assurer un leadership efficace.
- Se positionner en tant que professionnel.

Durant leur alternance, les étudiants vont vivre une expérience qui leur offrira la possibilité de travailler ces trois compétences dans une multitude de situations plus particulières les unes que les autres, les obligeant à adapter leur savoir-agir en fonction de la complexité de chaque situation en recourant et combinant des ressources adaptées à ces situations en vue d'y répondre le plus efficacement possible. L'optimisation, le leadership et le professionnalisme peuvent se décliner dans pléthore de situations et de métiers. Afin de rester dans le domaine du management, il faut donc détailler la compétence grâce à des composantes essentielles.

### 3.2. Les composantes essentielles

Une compétence peut se trouver dans diverses professions, mais elle se traduira de manière spécifique en fonction du métier dans lequel elle se manifeste. C'est là qu'on rejoint l'idée de composantes essentielles qui forment les caractéristiques propres au métier dans lequel est exercée la compétence (Georges, Poumay & Tardif, 2014). Les composantes essentielles peuvent être comparées à de l'« ADN » en ce qu'elles fondent la moelle d'une compétence exercée dans un métier précis. Ainsi, d'un métier à l'autre, cet ADN ne sera pas identique, car il traduira sa spécificité indiquant qu'on se situe dans une profession bien spécifique (Georges, Poumay & Tardif, 2017, p.32). Ces composantes sont détaillées afin de correspondre aux caractéristiques du métier de facility manager. Les étudiants, en travaillant leurs compétences, doivent veiller à développer toutes les dimensions de ces compétences grâce aux composantes. Les composantes essentielles dans le cadre du master sont précisées dans les référentiels des compétences en annexes 1 et 2.

Observons les composantes essentielles mises en avant pour la compétence *assurer un leadership efficace* :

- En communiquant de façon efficace, pertinente et assertive.
- En faisant preuve de disponibilité, d'écoute et d'ouverture.

Ces composantes essentielles viennent préciser la compétence que l'étudiant doit développer. Elles donnent des informations sur les dimensions que les étudiants doivent normalement

travailler afin de développer cette compétence. Ces composantes éclairent sur la manière dont est perçue cette compétence de leadership efficace dans le master en Facility management.

### 3.3. Les apprentissages critiques

Tardif (2006, p.67) identifie les apprentissages critiques comme marquant « un changement définitif [...] il s'agit d'une réorganisation qualitative [...] ces apprentissages sont [...] générateurs d'une évolution remarquable et irréversible en matière d'acquisition [apprentissages] ». Des changements apparaissent une fois ces apprentissages établis, ce qui s'explique par la réorganisation de l'individu face à ces nouveaux acquis (Poumay, Georges & Tardif, 2017). Ces apprentissages critiques sont identifiables et définissent ce qui est attendu chez l'apprenant, ils facilitent le ciblage de l'accompagnement dont a besoin l'apprenant d'une part et son évaluation d'autre part. Les apprentissages critiques sont précisés pour le master, ils augmentent en complexité pour la deuxième année de formation. Il est demandé aux étudiants de les travailler et d'en faire part dans leur portfolio. Les apprentissages critiques dans le cadre du master sont précisés dans les référentiels des compétences en annexes 1 et 2.

Observons les apprentissages critiques mis en avant pour la compétence *assurer un leadership efficace* en année 2 :

- Communiquer de façon claire et transparente, en néerlandais et anglais, à l'oral et à l'écrit (niveau C).
- Gérer une équipe.
- Négocier avec les intervenants, prestataires et la hiérarchie.
- Utiliser son réseau professionnel au sein de l'entreprise.

Ces apprentissages critiques donnent des informations précieuses sur ce qui doit être acquis par les étudiants afin de véritablement évoluer de manière non réversible. Ils peuvent également apporter des précisions sur ce que l'étudiant doit exercer en vue de répondre à l'ensemble des nuances présentes dans une compétence. Afin d'espérer développer cette compétence de leadership, l'étudiant doit idéalement multiplier les situations où ces apprentissages critiques vont pouvoir être travaillés, toujours au regard des compétences essentielles. Travailler un seul de ces apprentissages ou travailler l'ensemble de ces apprentissages dans des situations peu variées n'est pas suffisant pour entrer dans la complexité de la compétence.

### 3.4. Les niveaux de développement

Chaque niveau de développement est caractérisé par plusieurs apprentissages critiques, les niveaux forment l'échelle de développement qui balise le développement des compétences, d'un minimum vers un perfectionnement. Ces niveaux de développement permettent d'établir ce qui est « attendu pour chaque compétence au terme de la formation », mais également ce qui est attendu « au terme d'une phase de la formation » (Georges, Poumay & Tardif, 2017, p.34). Dans mon cas, la formation correspond aux études de Facility management et les phases équivalent aux années d'études. Plus les apprenants franchissent des niveaux et plus ils gravissent les échelons de l'échelle de développement professionnel. Penchons-nous sur ce que dit le référentiel des compétences du master de ces niveaux de développement attendus au terme de chaque année pour la compétence *assurer un leadership efficace* :

- En année 1, dans son travail au quotidien, dans le cadre d'un projet opérationnel.
- En année 2, dans le cadre d'un projet stratégique et en-dehors de l'entreprise.

On peut constater une montée en exigence dans le niveau de développement de cette compétence qui doit s'inscrire dans un projet stratégique et se développer en-dehors de l'entreprise.

Jorro (2007, pp.110&111) met en évidence des niveaux d'appropriation des compétences :

- « la prise de conscience des savoirs d'action » : l'auteure entend par ce niveau les connaissances théoriques et l'observation de pratiques professionnelles qui favorise l'intérêt pour « la culture professionnelle » ;
- « l'orientation vers la compétence » : d'après l'auteure, ce niveau correspond à « une initiation vers les savoirs pratiques » au travers des enquêtes en situations réelles ;
- « la mise en œuvre tâtonnante de la compétence » : ce niveau équivaut aux débuts de la pratique professionnelle, sans expérience, peu assurée ;
- « l'incorporation de la compétence pour une situation donnée » : la pratique amène le professionnel à utiliser la compétence de manière partielle, il n'est pas encore capable de transfert ;
- « la transposition de la compétence en contexte » : à ce niveau le professionnel est capable de transfert et qui dit transfert dit ajustement et adaptation de la pratique professionnelle ;



- « la compétence partagée » : on retrouve ici l'idée de coordination dans la pratique professionnelle qui laisse augurer « l'existence d'une culture professionnelle partagée » avec un travail d'équipe ;
- « le renouvellement de la compétence » : le monde professionnel étant en constante évolution au contact de la réalité qui l'englobe, Jorro informe que « la compétence a une durée de vie limitée », il est nécessaire de l'évaluer régulièrement afin de s'assurer qu'elle s'adapte à l'évolution continue de la réalité professionnelle.

Ces niveaux d'appropriation pourront guider mon analyse des portfolios.

### 3.5. Les référentiels de compétences

Georges, Poumay et Tardif (2017, p.40) indiquent qu' « un référentiel de compétences guide la construction du programme de formation ». Perrenoud (2001, paragr. 16), ajoute la dimension évaluative « le référentiel est [...] un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle ». Chauvigné, Demillac, Le Goff et al. (2008) définissent le référentiel des compétences comme « un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation ou d'une partie de formation » (cités par Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010, p.19), ils indiquent une notion d'exigence, d'attente vis-à-vis du développement de l'apprenant. Expliciter dans un référentiel des compétences visées dans une formation offre de la cohérence dans tout le dispositif mis en place pour former des apprenants, et ce, des situations d'apprentissage à l'évaluation (Coulet, 2010). Le référentiel des compétences constitue la ligne directrice servant à construire le dispositif de formation. Il représente les fondations sur lesquelles va devoir se baser ce programme. Sans cette balise, le dispositif de formation risque de rencontrer des incohérences. Le contenu du référentiel aura des incidences sur la conception du dispositif. Ainsi, pour une même formation, si le référentiel d'un établissement à un autre varie, le dispositif de formation variera également.

Le référentiel des compétences est un outil incontournable qui possède de nombreux rôles. Sa création semble être le point d'ancrage, le point de naissance nécessaire avant de se lancer dans une réforme d'un dispositif de formation. Dans le cadre du master, le référentiel a été construit en collaboration entre les intervenants de la Haute École et ceux du LabSET. De mon point de vue, cet outil répond aux cinq rôles mis en avant par Postiaux, Bouillard et Romainville (2010 ; p.26) : l'« outil institutionnel » permet une évaluation de qualité ; l'« outil de réforme

de programme » a organisé et stimulé le changement dans le master ; l'« outil pédagogique » a pris naissance dans un souci de développement des compétences ; l'« outil de management » favorise la vision commune et encourage l'engagement de tous les intervenants dans le dispositif de formation ; l'« outil de communication » est utilisé dès le début de l'année afin d'informer sur les visées et d'unifier le langage.

#### **4. L'évaluation des portfolios en Facility management**

Dans le cadre de ma recherche, je vais évaluer l'évolution du contenu des portfolios. Il est donc important d'approfondir le concept d'évaluation dans le contexte dans lequel ma recherche se situe.

##### **4.1. L'évaluation de compétences**

L'évolution qui a touché la manière de former a également influé sur la manière d'évaluer. C'est d'ailleurs ce que pointe et précise Scallon (2004, p.2), « l'évaluation a vécu une évolution qui en fait [...] un acte réfléchi, qui intègre une idée de continuité, car on ne juge plus un acte isolé, mais bien un ensemble de stratégies ». Tardif (2006, p.104) parle de l'évaluation comme « d'un processus de collecte de données [...] qui, en considérant les expériences d'apprentissages, rend compte [chez l'apprenant] : du niveau de développement des compétences, du degré de maîtrise des ressources et de l'étendue des situations dans lesquelles [...] ces niveaux et ces degrés de maîtrise [peuvent se déployer] ».

Ces deux auteurs ajoutent le besoin que les situations d'évaluation soient authentiques et significatives. Ils avancent l'évaluation authentique afin d'évaluer les compétences. Au vu de la nature des compétences, les situations pour les évaluer ne doivent pas être artificielles. Ensuite, comme la définition de l'évaluation le laisse entendre, il s'agit aussi de juger le transfert des apprentissages, mais des situations non authentiques ne permettraient pas de juger le transfert. Ces deux raisons sont fortement liées aux facteurs sociétaux : la problématique du transfert des apprentissages et le besoin de professionnels compétents sachant faire face à la réalité professionnelle. Pour Prigent, Bernard et Kozanitis (2009, p139), l'évaluation des compétences doit se faire en situations semblables à celles que l'on retrouve dans la réalité de la vie professionnelle. Ils reprennent les caractéristiques de Wiggins afin de préciser l'évaluation en situation authentique, elle : « est réaliste ; suscite le jugement et l'innovation ; demande une

réalisation ; simule le contexte d'une situation de travail ; propose des tâches complexes ; favorise la consultation, la rétroaction et l'amélioration ». Lemenu et Heinen (2015, pp.53-56) utilisent d'autres principes qui complètent la vision de l'évaluation, celle-ci : « est collégiale ; possède des critères d'évaluation ; est progressive ; est peu compatible avec l'évaluation chiffrée ; privilégie autant le processus que le résultat ». Tardif (2006, pp.104-119) propose neuf principes qui balisent l'évaluation des compétences :

- « Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement ;
- Mettre l'accent sur les compétences ;
- Déterminer les ressources mobilisées et combinées ;
- Déterminer les ressources mobilisables et combinables ;
- Circonscrire les situations de déploiement des compétences ;
- Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées ;
- Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences ;
- Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation ;
- Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation. »

Dans cette visée, les situations d'évaluation pourront être complexes et authentiques. La part d'autonomie dans un dispositif de développement de compétences va amener une part de diversité. Les apprenants vont développer « leur » cheminement dans un dispositif qui est pensé pour permettre cette évolution propre à chacun, tout en assurant que l'objectif final, à savoir *développer les compétences*, soit possible. Il est donc primordial que l'évaluation offre cette possibilité de diversité.

Ce type d'évaluation est plus difficile à mettre en place : « l'évaluateur doit [...] pouvoir retracer le développement de la compétence [...] et comprendre son adaptabilité à d'autres situations » (Rey, 2012, p.6). Dierendonck, Loarer et Rey (2014, p.237) rejoignent le point de vue de Rey en disant « l'évaluation des compétences suppose [...] [de] prendre en compte l'organisation cognitive de l'activité de chacun ». L'évaluateur doit donc faire preuve de compréhension afin de pouvoir entrer dans « l'activité, l'organisation et la signification » de l'apprenant (Dierendonck, Loarer & Rey, 2014, p.240). Ils ajoutent d'ailleurs une autre idée (2014, p.237), « les situations d'évaluation sont des cadres de constat, mais aussi des opportunités de développement ». L'évaluateur doit à la fois constater la compétence des apprenants, mais également favoriser son développement, il doit en réalité passer par trois stades : la compréhension de l'activité de l'apprenant, l'estimation de cette activité en termes de valeur

(ce que vaut l'activité, à quel niveau de développement des compétences elle correspond) et l'éveil au développement.

#### 4.2. Le feedback dans le cadre de l'évaluation

L'évaluation peut s'intégrer à l'apprentissage, cependant il est essentiel d'y intégrer la notion de régulation. Cette dernière s'entend entre les acteurs du dispositif de formation. Le retour réflexif est essentiel afin de pouvoir espérer comprendre l'apprenant, comprendre ses processus, découvrir ce qu'il pense de son développement des compétences, lui donner l'occasion d'expliquer son action et ce qu'il aurait peut-être modifié avec le recul, mais également d'avoir un aperçu du chemin qu'il a emprunté, des obstacles qui l'ont fait s'adapter. Un tas d'informations que le formateur peut espérer récolter grâce à des moments d'échanges avec l'apprenant (Rey, 2012). Durant ces moments, le formateur peut poser des questions, donner un feedback à l'apprenant, ce qui l'aidera à réguler ses pratiques. Par la suite, l'apprenant sera de plus en plus capable de s'autoréguler (Lecoq, 2018). Une fois l'évaluation réalisée, un bon moyen de s'orienter vers un but formatif est de donner un feedback de qualité à l'apprenant afin qu'il puisse s'améliorer (Scallon, 2004). La tâche d'évaluation se complexifie parce qu'on attend plus d'elle qu'un simple jugement positif ou négatif quant au développement des compétences chez un apprenant. Les intervenants doivent entrer en interaction avec l'apprenant en vue d'aider sa réflexivité. Le but du feedback est d'avoir un impact positif sur le développement de l'étudiant. Le formateur doit donc s'assurer de donner un feedback rencontrant des caractéristiques clés.

Des caractéristiques sont approfondies par Lecoq (2018), Nicol et Macfarlane-Dick (2006), elles concernent la forme, le moment, le contenu du feedback et ce qu'il va permettre. Le feedback situe l'apprenant sur le plan cognitif, il identifie les lacunes ou les erreurs commises, il fournit des pistes de régulation, il suit le moment de production, il est régulier sans être systématique, il est bienveillant et constructif, il a la forme d'un commentaire Lecoq (2018, p.17). Le feedback précise ce qui est attendu en termes de performance et selon des critères, il informe les apprenants sur leurs apprentissages, il indique des améliorations possibles du dispositif de formation, il favorise l'estime de soi et la motivation, il favorise l'auto-évaluation des apprenants, il suscite le dialogue sur l'apprentissage, il permet aux apprenants de s'améliorer vers la performance attendue (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006, pp.199-2018). L'évaluation et le

feedback offrent des dimensions non négligeables pour la compréhension de notre contexte de recherche et sa poursuite. En annexe 5, vous pouvez voir le document qui servira à rendre un feedback aux étudiants avant leur défense orale. Dans ce document, il y a pour chaque compétence une note attribuée, la raison de cette note et des conseils pour la suite.

### 4.3. La grille d'évaluation

En vue de poser un jugement qui déterminera le degré de développement de compétence de l'apprenant, le dispositif mis en place peut utiliser une grille descriptive, un outil qu'on peut associer à ce que Popham (1997) appelle des rubriques. Selon cet auteur, il s'agit d'un guide de notation qui permet d'évaluer la qualité d'une production. Ce guide fournit trois éléments :

- les critères d'évaluation qui distinguent le contenu recevable ou irrecevable des productions et auxquels peut être attribuée une pondération ;
- les définitions de la qualité qui décrivent les différents niveaux de qualité que l'on peut attendre d'une production ;
- la stratégie de notation qui précise si le formateur prend l'ensemble des critères d'évaluation en vue de poser un jugement (stratégie holistique) ou bien s'il attribue un jugement critère par critère (stratégie analytique).

C'est selon ces critères, ces principes et cet outil que le formateur va évaluer l'apprenant. Lecoq (2018, p.19) qualifie cet outil de « précieux » pour trois raisons. D'une part, énoncé dès le départ, l'outil sert de cadrage offrant des balises. D'autre part, il offre un support pour accompagner la progression et favoriser le dialogue. Enfin, il permet la cohérence dans l'évaluation, car la même grille sert pour l'auto-évaluation des apprenants et l'évaluation du formateur. Dans le master, il y a une grille d'évaluation du développement des trois compétences à la lumière d'indicateurs qui sont les éléments sur lesquels les évaluateurs vont porter leur attention afin d'évaluer le développement des compétences. Cette grille présente des degrés de développement de la compétence ainsi que l'explication accompagnant chaque degré en fonction des indicateurs. L'étudiant est donc averti de la façon dont il va être évalué, ce qui va être analysé, ainsi que les critères justifiant son positionnement dans les degrés de développement. Ces grilles sont visibles en annexe 6 pour l'année 1 et en annexe 7 pour l'année 2. Elles mettent en évidence trois indicateurs : rencontre des composantes essentielles, justification des prises de décision et identification de pistes de régulation. Ces indicateurs sont déclinés en quatre degrés de développement de la compétence allant de la mention insuffisante à excellente, ces mentions sont justifiées par des critères. Par exemple, pour le

dernier indicateur, la mention la plus basse correspond à *des pistes de régulations peu pertinentes au regard de la situation* et la mention la plus haute répond en *tenant compte de la complexité de la situation et des résultats de ses actions*.

#### **4.4. Mes critères et les indicateurs de développement s'y rapportant pour l'analyse des portfolios**

Dans ce point, je m'intéresse aux éléments pouvant indiquer l'évolution de la qualité d'un développement des compétences, car c'est là tout l'intérêt de mon travail. Je mets en évidence des critères d'observation, soit les éléments qui vont retenir mon attention afin de juger de la qualité et de l'évolution des portfolios. J'attribue à ces critères des indicateurs qui vont permettre de situer les étudiants dans des niveaux de qualité allant de 1 à 4 du contenu proposé dans leur portfolio.

D'après Merhan (2009, p.219), les apprenants se construisent en écrivant « en se situant à la fois par rapport au milieu professionnel et par rapport au milieu universitaire ». Crinon et Guigue (2006, p.118) informent que l'écriture « apparaît comme un puissant instrument cognitif de développement professionnel [...] comme un écran à l'authenticité de l'expérience ». Ces informations guident ma réflexion pour construire mes critères, mais il est nécessaire d'approfondir ceux qui m'intéressent. Je détaille dans les points suivants cinq critères qui viennent baliser mon analyse. Ma grille d'analyse se trouve en annexe 8.

##### *4.4.1. L'explicitation*

Selon Merhan (2014, p.83), « la problématisation-formalisation de l'expérience paraît être un outil d'apprentissage essentiel, tout particulièrement lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire, car il favorise une mise en sens pour l'apprenant ». Cette auteure avait déjà abordé cette idée de « donner du sens » en y précisant une première dimension essentielle du sens de l'action qui est « la fonction d'intelligibilité rendre clair, pour soi et pour autrui ce que l'on fait en référence à des significations partagées » (Merhan, 2009, p.219).

Lors d'un séminaire d'intégration des compétences auquel j'ai assisté, une des coordinatrices a expliqué à ses apprenants où les encadrants souhaitaient que le dispositif mis en place les amène, et ce notamment à l'aide du portfolio : les amener à se positionner en tant que *facility manager*, à penser comme tel, à se projeter comme tel. Dans un de ses articles Merhan (2014,

p.90), illustre cette idée : « la rédaction du portfolio leur permet de se (re)présenter en tant que futurs professionnels [...], capables d'appartenir à une communauté de pratique et à une culture d'action spécifique ».

Le premier critère *explicitation* est lié aux indicateurs suivants :

Mentionne...

- (1) des actions menées (description factuelle) ;
- (2) et des décisions prises (interprétation des doutes, tensions, choix) ;
- (3) et des ressources mobilisées pour prendre des décisions ;
- (4) et des projections envisagées (alternatives éventuelles, principes construits,...).

Ces informations me permettent de comprendre ce que l'étudiant a vécu pendant son alternance. Il s'agit d'éléments concrets, des actions, des décisions, des ressources, des projections.

#### 4.4.2. La contextualisation

Le critère précédent est étroitement lié avec celui que je vais développer maintenant. Du point de vue de Merhan (2009), demander à l'apprenant de raconter ce qu'il vit dans le dispositif de formation va permettre d'élaborer du sens à la fois pour lui, mais également pour le(s) lecteur(s), et d'améliorer la démonstration du développement des compétences en légitimant son action. L'étudiant doit démontrer au regard de ce qu'il a vécu de manière particulière et singulière son développement de la compétence. Il peut dès lors aborder des dimensions identitaires afin de favoriser le sens de ce qu'il a pu vivre. Il s'agit pour moi d'une marque de qualité dans le contenu d'un portfolio, je pourrai lire une démonstration de compétence propre à un individu, propre à sa situation très particulière où l'individu défend sa pratique professionnelle au regard d'un contexte. Je dois donc sentir dans l'écrit des étudiants ce caractère identitaire et cette expérience qui fait de leur développement des compétences une aventure propre à eux. C'est également une idée reprise par Crinon et Guigue (2006, p.120) quand ils disent « écrire conduit les stagiaires, non seulement à dire leur expérience, mais à lui donner sens et à se construire en se situant par rapport au milieu professionnel [...] ». Merhan (2014, p.87) donne un sens à ces deux dimensions d'écrit : tout d'abord, « un travail de contextualisation, rendre compte de ce qui a été [vécu] [...] et qui appartient à la personne en

ce cadre particulier » et « un travail de décontextualisation qui détermine ce qui, dans l'expérience singulière, dépend des processus généraux ou de dimensions formelles ». Ces deux dimensions vont de pair afin d'envisager le développement de l'apprenant. L'apprenant va aborder des apprentissages qui sont de deux niveaux : le premier concerne le caractère particulier, personnel, singulier de l'apprenant et de son expérience, le second s'attache à la plus-value qu'offre l'institution d'apprentissage en problématisant l'expérience.

Le deuxième critère *contextualisation* est lié aux indicateurs suivants :

Mentionne...

- (1) des particularités du contexte (lieu, matériel, contact,...) ;
- (2) et fait le lien avec des actions réalisées (quoi, où, avec qui, lesquels,...) ;
- (3) et évoque l'impact (levier ou frein) du contexte sur les actions menées ;
- (4) et fait le lien entre cet impact sur les actions et le référentiel (composantes essentielles ou compétences).

Ces informations me permettent de comprendre ce que l'étudiant a pu vivre dans le cadre de son alternance, on comprend l'importance d'un contexte pour le vécu. Il est donc nécessaire de faire des liens entre le vécu, le contexte, les exigences du dispositif de formation.

#### 4.4.3. *La profondeur*

Ce troisième critère permet d'analyser une dimension plus approfondie que feraient les étudiants dans leur portfolio. Il était évident de le nommer « profondeur » car de mon point de vue, les éléments que j'y associe permettent aux étudiants d'aller plus loin dans leur rédaction. Il ne s'agit plus que de parler de vécu et du cadre du vécu. Il s'agit d'appréhender la qualité de ce qu'ils ont entrepris en lien avec le cadre dans lequel cela s'est fait d'une manière très micro (des actions avec des situations). Ces situations sont à mettre en lien avec les composantes essentielles. Il est également primordial d'aborder les effets de son action.

Voici les indicateurs :

Mentionne...

- (1) la qualité des actions menées ;
- (2) et les lie à des situations spécifiques détaillées (nuances) ;
- (3) et les lie à des composantes essentielles du référentiel ;



- (4) et appuie la preuve de qualité des actions à ses effets (résultats concrets, avis extérieurs).

#### 4.4.4. L'apprentissage

Merhan (2014, p.91) constate que « l'écriture devient un véritable outil de professionnalisation » lorsqu'elle « favorise l'énonciation singulière de l'évolution des représentations des étudiants » et qu'elle permet « d'intégrer les différents apprentissages réalisés [...] [dans les deux lieux d'apprentissages] ». Il y a ici des éléments incontournables : la capacité de l'étudiant à évoluer dans ses représentations, grâce aux actions menées et à l'analyse de leur qualité, et à l'expliquer par écrit. Dans un dispositif d'apprentissage, les étudiants sont plongés dans un processus évolutif qui touche les étudiants tant en tant que futurs professionnels qu'en tant que personnes. Merhan (2014, p.90) propose comme indice de développement d'observer dans les écrits des étudiants « le positionnement en *je* », l'étudiant entre dans une « démarche de subjectivation » et de mise en évidence de ses connaissances. L'apprenant rédige en *je* personnel, en *je* étudiant et progressivement ce *je* devient professionnel, ce qui permet « l'émergence d'une théorie généralisable, communicable » (Lafortune, 2009, p.24). Quand l'apprenant rédige de manière réflexive, il a l'opportunité d'entrer dans une spirale où il construit ses connaissances, il se forme et il agit en professionnel. Godelet (2009, p.192) ajoute qu'« une des possibilités de professionnalisation par l'écriture réside dans la transformation des représentations liées au métier et à l'identité professionnelle ».

Au cours de la lecture de Buysse et Vanhulle (2009, p.226), un élément m'est apparu. Ces auteurs font référence à Vygotski en disant que « le développement professionnel se définit au-delà d'un processus d'apprentissage professionnel [...] Le développement réside dans la transformation du fonctionnement psychique de l'apprenant résultant de l'intégration de savoirs investis de sens », mais également à Piaget en précisant que « l'intériorisation prolongée par la création d'un sens dépassant la simple association, suppose, [...] la reconstruction sur un palier supérieur et par conséquent l'élaboration d'une série de nouveautés irréductibles aux instruments du palier antérieur. » Ces informations sont à lier avec deux concepts abordés précédemment : les apprentissages critiques et l'autorégulation. Comme expliqué précédemment, les premiers indiquent des paliers d'apprentissages produisant un changement irréversible chez l'apprenant, car il se réorganise. Le deuxième n'apparaît que lorsque

l'apprenant s'observe - se juge - se régule, induisant par cette dernière étape une évolution dans son mode de fonctionnement. Ce qui montrerait le développement professionnel de l'apprenant peut se traduire de deux façons : une modification du fonctionnement grâce à l'apprentissage ou grâce à une analyse. Plus explicitement, l'apprenant fera preuve d'un discours réflexif, critique et créatif (Buysse & Vanhulle, 2009, p.227)».

Le quatrième critère *autocritique* est lié aux indicateurs suivants :

Mentionne...

- (1) des nouveaux acquis, des nouvelles ressources utilisées ;
- (2) et les lie à une forme de réorganisation de sa pensée, de ses croyances ;
- (3) et en explique le processus de construction (bascule, apprentissage critique) ;
- (4) et lie ces majorations cognitives et les compétences visées.

Ces informations permettent aux étudiants de mettre en évidence leur évolution dans leurs apprentissages en faisant appel à des éléments concrets de leur vécu, des éléments plus métacognitifs en lien avec les apprentissages critiques et en référence avec les compétences visées.

#### 4.4.5. L'autocritique

Lemenu et Heinen (2015, p.149) définissent l'auto-évaluation comme l'évaluation de « sa propre production et/ou des procédures de réalisations de celle-ci en se servant éventuellement d'un référentiel externe », ils précisent également que l'auto-évaluation implique la responsabilisation des apprenants, mais également l'apparition de leur retour réflexif qui est à leur sens « une condition pour progresser dans l'acquisition de ses compétences ». Dans la définition de Tardif (2006), l'accent est plus mis sur l'évaluation du développement, des apprentissages et de la progression. Du côté de Campanale (1997, p.9), il est dit que l'auto-évaluation permet de renvoyer l'apprenant à son projet, de le faire évoluer et d'initier des modifications de comportements. L'auto-évaluation est un :

« Processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi enrichi par l'intervention d'autrui [...] qui a pour fonction [le processus] de provoquer par recul, distanciation et décentration, l'interrogation de son action et des représentations qui la déterminent [afin de déboucher] sur des modifications de conduites ».

Campanale donne ici trois éléments qu'il est nécessaire d'approfondir : le recul, la distance et la décentration qui sont tous des mouvements de prise de distance avec des effets différents. La prise de recul sert à observer une production réalisée, la distanciation amène la régulation et la décentration explique une démarche et cherche à avoir l'avis d'autrui (Campanale, 1997). Merhan (2014, p.91) ajoute que « l'écriture devient un véritable outil de professionnalisation » lorsqu'elle permet « d'adopter une posture critique [...] ». L'étudiant, pour se professionnaliser, doit démontrer une écriture critique, sous forme constructive, la critique peut amener un changement, une orientation vers une amélioration (Fréchette, Bélanger et Landry, 2009, p.235). Cette dernière idée amène le concept d'autorégulation.

Lors d'une autorégulation, l'apprenant se réorganise, ses stratégies antérieures évoluent en fonction de ce qu'il vit, de ce qu'il découvre et de ce qu'il apprend. Il s'ajuste afin d'avoir une réponse adéquate aux situations vécues ou aux objectifs visés. Dans cette trajectoire, l'apprenant a le pouvoir d'agir, de gérer son apprentissage, son environnement, il a un pouvoir d'action dans le dispositif de formation qu'il vit (Butler, 2005). Poumay, Georges et Tardif (2017, p.200) parlent de trois phases d'autorégulation, « avant », « dans » et « sur » l'action, relevées par Cartier et Butler. Ces diverses phases permettent divers questionnements qui seront un « atout pour l'[apprenant] dans sa vie [l'entraînant] à s'interroger [...] sur ses actions et autoévaluer ses performances au regard de [ses] objectifs et des compétences qu'il visait à développer » (Poumay, Georges & Tardif, 2017, p.203). Dans cette optique, on espère de l'étudiant une recherche d'amélioration continue, un cheminement qui ne prend pas fin après l'alternance. L'étudiant met en œuvre trois processus qui interagissent les uns avec les autres avant d'arriver à l'autorégulation : s'observer, se juger et réagir. Le dernier processus est primordial pour pouvoir parler d'autorégulation. En effet, c'est la réaction succédant à la métacognition qui va amener l'apprenant au palier supérieur, celui de l'autorégulation. Sans cette réaction réfléchie, il n'y a pas de régulation (Zimmerman, 1989).

Le cinquième critère *autocritique* est lié aux indicateurs suivants :

Pose...

- (1) un jugement sur ses actions et/ou ses apprentissages ;
- (2) et sur son niveau de développement des compétences ;

- (3) et lie son jugement à des références (personnes, feedback, critères) ;
- (4) et nuance les jugements référencés (détails du contexte, régulation possible ou amorce de régulation réalisée,...).

Avec ce critère vient enfin le moment pour l'étudiant de poser un jugement sur ses actions, ses apprentissages, son développement. Il doit aller plus loin en faisant des liens et en apportant des nuances.

Je conclus ce point en mettant en évidence une évolution dans mes critères et leurs indicateurs, celle-ci prenant source dans une idée avancée par Merhan (2014) : dans les portfolios deux dimensions d'écrits coexistent, l'une concerne la dimension narrative qui relate l'expérience vécue, l'autre concerne l'analyse de cette expérience et se traduit par des éléments réflexifs et théoriques. Les critères et les indicateurs sélectionnés traduisent cette montée en analyse et en profondeur de l'écrit.

## Chapitre II : Méthode d'analyse et déroulement de la recherche

Dans ce chapitre, je souhaite expliquer et documenter la méthode sélectionnée ainsi que le déroulement de la recherche entreprise. Tout d'abord, je développe l'orientation générale de ma méthodologie. Ensuite, j'établis une ligne du temps afin de clarifier chaque étape de mon cheminement. Par après, je présente le public cible et la manière dont j'ai recruté les étudiants. Je passe ensuite à l'explication de la construction de ma grille d'analyse ainsi que son utilisation pour l'analyse des portfolios. Puis, je détaille la préparation des entretiens ainsi que leur déroulement. Enfin, j'explique la vigilance éthique qui a guidé ma démarche.

Pour rappel, le sujet de ma recherche porte sur : l'analyse de l'évolution du contenu des portfolios ainsi que sur la récolte de la perception des étudiants sur leur évolution. Mes objectifs sont de déterminer quelle évolution permet le dispositif mis en place, mais également d'entendre les étudiants l'expliquer. Je cherche à comprendre l'évolution des étudiants au travers leur portfolio.

Je me situe dans une démarche compréhensive et pour y répondre, j'ai opté pour une recherche qualitative. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997, p.9) indiquent dans leur ouvrage que « la recherche qualitative a acquis une visibilité et une légitimité [...] dans le domaine des sciences humaines et notamment en ce qui concerne [...] les sciences de l'éducation. » La recherche qualitative vise la récolte de données en vue d'une démarche compréhensive. Hormis ce désir de compréhension, le contexte de ma recherche explique mon choix de m'orienter vers le qualitatif. Il s'agit d'un contexte précis et restreint dont je tire mon échantillon cible pour la récolte des données issues du terrain. Les résultats de ma recherche ne permettront pas d'établir de généralités.

La recherche qualitative utilise plusieurs techniques pour la collecte de données, Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997, p.92) reviennent sur les trois grandes catégories dont De Bruyne et al. (1974) parlent dans leur ouvrage. Ces catégories concernent tout d'abord « l'enquête » qui correspond à l'échange avec des acteurs, par exemple grâce à des entretiens ou des questionnaires, ensuite « l'observation » qui peut prendre différentes formes, et enfin « l'analyse documentaire » qui se rapporte à l'analyse de documents privés ou officiels issus d'un contexte précis. Dans ma recherche, je me situe à la fois :

- Dans une méthode qui fait penser à l'observation lorsque j'ai participé à certains séminaires et lorsque j'ai réalisé des recherches pour tout ce qui a trait aux portfolios ;
- Dans l'analyse documentaire quand j'analyse des traces (portfolios) ;
- Dans l'enquête quand j'échange avec les étudiants.

## 1. Description de l'échantillon

Selon Savoie-Zajc (2006, p. 102) « la décision d'opter pour un type d'échantillon sera effectuée en fonction du but de la recherche ». Selon Dufour et Larivière (2012), il existe de nombreuses techniques d'échantillonnage qu'on peut classer dans deux catégories : les non-probabilistes et les probabilistes. Les distinctions entre ces catégories étant : la possibilité d'être aléatoire, la possibilité d'être représentatif de la population. Dans mon cas, je me situe dans la première catégorie avec l'échantillon volontaire qui concerne des sujets choisis sur base volontaire. Le public visé est constitué d'étudiants en deuxième année du master en Facility management de la Haute École de la Province de Liège.

J'ai rencontré cinq étudiants de la Haute Ecole de la Province de Liège en deuxième année de master en Facility management. Comme annoncé pour le comité d'éthique, la première prise de contact avec les étudiants s'est produite lors de leur premier séminaire en début d'année scolaire 2019. J'ai eu l'occasion de me présenter, d'expliquer la démarche qui m'amenait chez eux, ainsi que le déroulement de la collaboration :

- Une entrevue enregistrée d'environ une heure ;
- Des questions portant sur leur perception de l'évolution de leurs portfolios ;
- Un rendez-vous à fixer en fonction de leurs disponibilités.

J'ai donc proposé aux étudiants de participer à ma recherche en précisant que leur participation n'influerait pas sur leur master et que notre entrevue resterait anonyme.

Voici un tableau reprenant les étudiants et les appréciations qu'ils disent avoir reçues concernant leur portfolio et leur défense orale au moment de notre rencontre.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
<b>Étudiant 1</b>	Insatisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Satisfaisant
<b>Étudiant 2</b>	Insatisfaisant	Satisfaisant	Satisfaisant	Bon
<b>Étudiant 3</b>	Excellent	Excellent	Insatisfaisant	Satisfaisant
<b>Étudiant 4</b>	Satisfaisant	Excellent	Insatisfaisant	Satisfaisant
<b>Étudiant 5</b>	Satisfaisant	Excellent	Satisfaisant	Excellent

Avec ce choix d'échantillonnage, il faut être conscient qu'il y a un risque de biais du fait que les étudiants qui souhaiteront participer peuvent présenter des similitudes comme des étudiants plus performants, plus extravertis, ... et cela risque de donner des informations très similaires. J'ai choisi de ne pas procéder par échantillonnage aléatoire afin de réduire le risque de sentiment de contrainte chez les étudiants et favoriser leur mobilisation pour un partage d'informations. J'avais prévu de rencontrer les volontaires en présentiel dans le lieu de leur choix, cependant avec la crise sanitaire, j'ai été contrainte de réaliser mes entretiens en distanciel par une plateforme de vidéoconférence. Cette méthode d'entretien présentait un frein : le manque de proximité physique et de contact visuel qui aurait permis de fluidifier la conversation en ayant une meilleure compréhension, interprétation de l'atmosphère et des éléments non-verbaux. J'ai tenté de limiter ce frein en étant très explicite dès le début de l'entretien et en mettant en évidence les difficultés que présentait ce moyen de communication. Les étudiants ont imité cette attitude explicite en redoublant d'efforts pour expliquer ce qu'ils faisaient, ce qu'ils pensaient et reformuler leurs dires afin de s'assurer de ma compréhension.

## **2. Vigilance éthique**

Dans le cadre de ma recherche, j'ai rempli un dossier à destination du comité d'éthique. Ce dossier m'a permis d'anticiper des problèmes pouvant survenir dans le cadre de ma recherche. Voici les éléments auxquels j'ai prêté attention.

Pour commencer, les entretiens ont été enregistrés afin d'éviter la perte d'informations. Les étudiants volontaires ont consenti par écrit à travers un document transmis par le comité d'éthique qu'ils ont signé en début d'entretien.

Ensuite, mon objectif de recherche est de récolter le point de vue des étudiants sur leur évolution. Afin de récolter les données, j'ai choisi de procéder par des entretiens. Cette technique de récolte peut engendrer de l'inconfort pour les volontaires. Ces inconforts peuvent porter sur la forme elle-même, tant que sur le contenu. Par exemple, un étudiant timide peut être gêné par l'entretien en face à face, un étudiant qui a échoué dans le portfolio peut être déstabilisé quand il s'agit de parler de son évolution. C'est la raison pour laquelle mon cadrage,

en début d'entretien, les informe qu'ils peuvent mettre fin à l'entretien à tout instant, mais également que je peux éviter d'utiliser certaines parties de l'entretien. Ayant conscience du risque d'inconfort, j'ai veillé durant l'entretien à déceler les signes annonciateurs et s'ils se manifestent, j'essaie de comprendre ce qui perturbe l'étudiant, avant de lui proposer de faire une pause ou de suspendre l'entretien. Après l'entretien, je lui propose un moment de discussion libre afin qu'il puisse s'exprimer sur les inconforts rencontrés et afin de lui demander s'il souhaite que je n'utilise pas certaines parties de l'entretien. Durant les entretiens menés, les étudiants n'ont pas ressenti d'inconfort, par contre certains ont voulu que je leur réexplique ma méthode d'anonymisation des données afin de s'assurer que leur anonymat était préservé. Tous les noms utilisés sont des codages ainsi l'« étudiant 1 » correspond au premier étudiant que j'ai reçu en entretien, l'« étudiant 2 » est le deuxième et ainsi de suite. J'ai pris le soin d'anonymiser les noms des personnes ou des lieux de stage mentionnés.

Pour finir, afin que les entretiens ne soient partagés avec personne, j'ai conservé les enregistrements sur un disque dur externe à mon domicile et j'ai assuré aux étudiants que les données seront supprimées dès la réussite de mon mémoire.

### **3. Préparation des entretiens**

De nombreux auteurs comme Bruillard (2007), Martinez et al. (2006), Nurmela et al. (1999), Hakkinen et al. (2003) préconisent de compléter la méthodologie d'analyse des traces par d'autres techniques. Grawitz (2001, p. 591) définit l'entretien de recherche comme « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. ». Au travers cette définition, la particularité, le fonctionnement et le but de l'entretien de recherche sont mis en avant. Blanchet et Gotman (2014), indiquent que le recours aux entretiens est pertinent quand on vise l'analyse du sens que donnent les interviewés à leur pratique professionnelle et à leur expérience, ces auteurs mettent donc en évidence la recherche de sens qu'a le chercheur quand il recourt aux entretiens. Boutin (2018) propose une définition de l'entretien de recherche : « il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre un intervieweur et l'interviewé et qui revêt effectivement plusieurs formes. ». Cet auteur reprend trois grandes catégories d'entretiens qui ont été mises en évidence par plusieurs auteurs : l'entretien de diagnostic, l'entretien thérapeutique et l'entretien de recherche. C'est



cette dernière catégorie qui va m'intéresser car c'est celle qui se destine au recueil de données utiles à la recherche que j'entreprends. Toujours selon cet auteur, diverses typologies ont été mises en évidence et permettent d'établir des particularités que l'un ou l'autre type d'entretien offre. C'est en fonction des caractéristiques de chacun d'eux que nous avons choisi de nous orienter vers l'entretien semi-dirigé. Selon De Ketele et Roegiers (2015, p. 172), l'entretien semi-dirigé offre la possibilité :

- d'aborder des thèmes dans un ordre plus ou moins bien défini en fonction des réactions de l'interviewé ;
- d'établir des points de repère que le chercheur doit aborder ;
- de récolter des données de bonne qualité visant l'objectif de la recherche dans un laps de temps raisonnable ;
- d'inférer de manière modérée.

C'est au regard de ces caractéristiques que j'ai construit mon guide d'entretien (annexe 10). J'ai prévu en début d'entretien de poser un cadre, de rappeler l'objectif de l'entretien ainsi que l'objectif de la recherche. J'espère que rappeler aux étudiants les raisons pour lesquelles je les rencontre dès le début va favoriser le partage d'informations ciblées et pertinentes. Ce qui m'intéresse c'est de récolter la perception de leur évolution par étudiants. Mes questions vont tourner autour de ce thème et les réponses des étudiants vont amener d'autres questions d'approfondissement. Afin de me sécuriser, je me suis préparée des questions pour entamer la discussion, des relances offrant des opportunités d'approfondissement et qui peuvent aider l'étudiant à aller plus loin dans l'échange. Durant les entretiens, je me suis plus ou moins aidé du guide, certaines discussions amenaient naturellement la poursuite de mes objectifs et d'autres qui m'en éloignaient m'ont amené à recourir au guide pour reprendre le fil conducteur. En fin d'entretien, une question d'ouverture offre la possibilité aux étudiants d'aborder des éléments concernant leur développement des compétences qui n'ont pas été abordés ou qui leur tiennent à cœur. Avec certains étudiants, cette question, bien que formulée de manière neutre, a engendré des réponses assez inattendues qui remettent en question le dispositif. Je n'étais pas là pour pointer du doigt le dispositif ou les intervenants qui avaient déjà entamé un processus de récolte de données concernant le retour des étudiants sur le dispositif. J'ai donc tenté de ramener ces étudiants dans une optique orientée sur eux. Néanmoins, ce sont quand

même des informations qui sont à prendre en compte car les étudiants ont jugé important de m'en faire part et quand ils persévéraient dans cette direction, j'ai pris soin de les écouter et d'approfondir quand même les informations données.

#### **4. Réalisation des entretiens**

J'ai eu l'occasion de rencontrer 5 étudiants lors d'entretiens dont la durée fluctuait entre 40 et 80 minutes. Les entretiens ont commencé une fois que les étudiants avaient reçu le feedback de leur portfolio et/ou qu'ils avaient passé la défense de leur travail. J'ai fait ce choix afin que les étudiants aient une idée de la qualité de leur production à la fois personnelle et institutionnelle, qu'ils puissent confronter leurs points de vue et prendre du recul afin d'avoir une réflexion sur leur développement. J'ai débuté les entretiens à la fin juin 2020. À ce moment-là, nous étions en pleine pandémie, j'ai donc dû adapter les conditions dans lesquelles mener les entretiens. À la place de rencontrer les étudiants en face-à-face, j'ai dû trouver des conditions garantissant leur sécurité afin d'éviter tout risque de contamination et de propagation du virus. Deux possibilités m'ont paru réalisables, soit des entretiens téléphoniques, soit des entretiens par vidéoconférence. C'est la deuxième option que j'ai choisie afin de pouvoir enregistrer l'échange, l'appel téléphonique ne me permettant pas d'utiliser l'application d'enregistrement. De plus, en utilisant l'ordinateur, je pouvais directement enregistrer l'échange sur le disque dur externe.

D'entrevue en entrevue, j'ai vraiment senti l'importance de clarifier ce qu'il se passait. En effet, ces entrevues faites par vidéoconférence rendaient presque inexistante la communication non-verbale et la nécessité de verbalisation s'est vraiment avérée incontournable pour faciliter la compréhension des étudiants mais également la mienne. J'ai donc veillé à l'expliquer en début d'entretien et à montrer l'exemple dans la pratique pour que les étudiants comprennent et agissent par mimétisme.

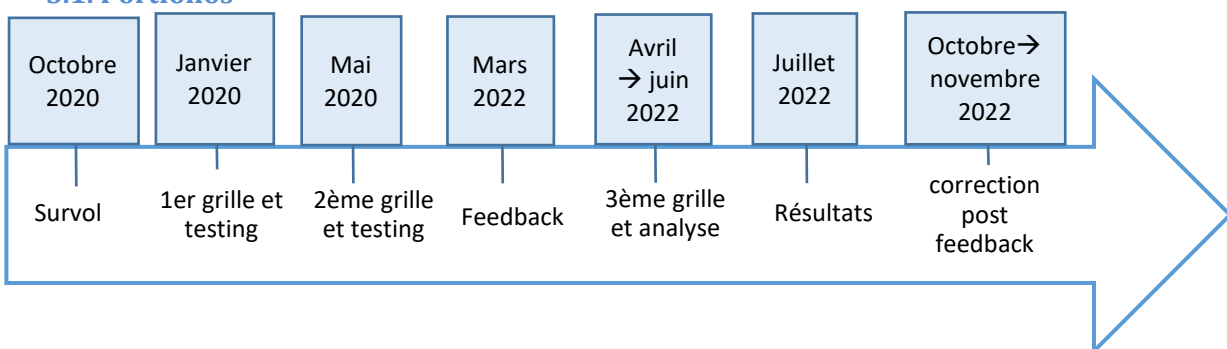
Afin de faciliter ma réactivité pendant l'entretien, j'ai pris des notes de ce que je voulais approfondir avec les étudiants. Je devais veiller à ne pas prendre des notes excessives afin de rester concentrée sur les informations qui continuaient à être partagées et je prenais le temps de formuler parfois mon besoin de réfléchir avant de formuler une question et de vérifier ma compréhension de ce qui venait d'être partagé. J'ai remarqué que mes temps de pause

permettaient à l'étudiant de faire le point sur ses idées et parfois, ça lui permettait de rajouter une information ou l'autre ou simplement de revenir sur la question initiale afin de vérifier s'il avait communiqué tout ce qu'il voulait.

## 5. Types de données récoltées et traitement envisagé

Dans le cadre de ma recherche, je vais récolter deux types de données. La première résultera des portfolios, la seconde des entretiens que je vais mener. Afin de traiter ces données, il y a deux traitements à envisager que je vais approfondir dans ce point.

### 5.1. Portfolios



Aux prémices de l'analyse, j'ai d'abord survolé les portfolios dans le but de construire ma grille d'analyse, de me faire une idée du niveau des productions et de préciser ma démarche d'analyse. Je m'étais d'abord orientée vers une analyse des portfolios par compétences et je me suis retrouvée avec 6 grilles d'analyse par étudiant. Cette démarche, bien que méticuleuse, n'a pas pu être poursuivie car la forme et le contenu des portfolios rendaient extrêmement ardu ce travail : démonstrations mélangées, absence de contenu et pauvreté du contenu. De plus, avec une telle analyse, la compréhension de l'évolution du portfolio dans sa globalité n'était pas du tout perceptible. J'ai donc revu ma démarche d'analyse et j'ai opté pour une analyse sur la globalité du portfolio, ce qui fait que je me retrouvais avec deux analyses par étudiant, ce qui rendait plus cohérente l'analyse de l'évolution des étudiants. J'ai ciblé les critères que je désirais observer, ils étaient nombreux et pour la plupart, de la même famille mais de profondeur différente. Par exemple, pour la famille autorégulation, j'avais les critères *observation*, *jugement* et *réaction*. Je comptais définir le degré de qualité en fonction du nombre d'apparition du critère dans l'écrit de l'étudiant. Les étudiants pouvaient entrer dans trois degrés soit 0, soit 1, soit plus de 2. Je me suis lancée dans le testing de ma première grille.

Je me suis rendu compte que mon principal problème était de ne pas pouvoir placer les étudiants de manière précise et nuancée dans les degrés de qualité des critères.

Afin de corriger le problème, j'ai décidé de changer les degrés de ma grille en attribuant la valeur numérique précise. Si l'étudiant a mentionné 9 fois dans son écrit des éléments de jugement, j'indiquais 9. Cela me semblait être une bonne manière d'être précis dans les données et de pouvoir par la suite constater de l'évolution d'un portfolio à l'autre. Par exemple : en année 1, il a fait un score de 9, par contre en année 2, un score de 3. J'ai commencé le testing de la deuxième grille. Ce fut long et fastidieux de dénombrer pour chaque critère le nombre de fois qu'il apparaissait dans la rédaction de l'étudiant. Je me perdais dans mes critères numériques. Dans une phrase, le critère pouvait apparaître sur deux éléments différents, dès lors comment le comptabiliser ? Un autre problème survenait, j'avais ciblé dans mes critères des éléments de la même famille et les contours devenaient trop flous pour moi. Dans le cas de l'autorégulation, si l'étudiant ne mentionne que des éléments de jugement mais pas d'éléments de recul, cela ne veut pas dire qu'il n'en a pas fait, c'est implicite. De plus, un paradoxe se faisait ressentir, j'étais en train de comptabiliser le nombre d'apparition de critères afin de définir la qualité d'un travail. Cependant, le nombre élevé d'apparition d'un critère ne garantit pas la qualité de l'écrit, comme le fait qu'une diminution en année 2 ne signifie pas que le travail est moins bon. Les variances dans la forme que prenait le portfolio en année 1 et en année 2 me posaient question. Les étudiants étaient limités en nombre de pages la deuxième année, c'était donc normal qu'il y ait moins d'apparition des critères. Je commençais à sentir les lacunes de ma grille, les données numériques ne pouvaient illustrer la qualité du travail.

L'encadrement proposé par ma promotrice et son assistante m'a été d'une grande aide afin de sortir la tête de ce flou dans lequel j'étais complètement perdue et leur feedback a éclairé la suite de mon travail. Elles ont repris mes données afin de me proposer une solution qui me semble maintenant tellement évidente. Reprenons l'exemple de la famille *autorégulation* que j'avais décliné en trois critères *recul*, *jugement* et *réaction*. En considérant que *recul*, *jugement* et *réaction* peuvent servir d'indicateurs pour établir des niveaux illustrant la profondeur de la qualité de l'écrit, les deux problèmes rencontrés disparaissent. Il n'y a plus de données numériques mais des niveaux de profondeur de l'écrit. J'ai décidé de ne pas comptabiliser le nombre de fois que peut apparaître un niveau de qualité, c'est un élément qui pourra être

discuté en fin de travail car j'ai conscience qu'il peut poser question quant à la qualité véritable d'un écrit qui ne présente qu'une fois un élément atteignant le niveau maximal de qualité.

La grille a donc été remaniée en vue de pouvoir faciliter l'analyse mais également de produire des données exploitables par la suite. Les critères ont été groupés afin de n'en former plus que cinq et des indicateurs ont été précisés pour mettre en évidence quatre niveaux de qualité. Il y a une couleur par critère dans la grille d'évaluation, les indicateurs de qualité au sein d'un même critère vont de clair à foncé, le plus foncé représentant le quatrième niveau de qualité, le plus élevé dans notre grille. En procédant à l'analyse des portfolios, j'ai surligné chaque élément correspondant à un critère dans la couleur attribuée à celui-ci ainsi que dans la nuance reflétant le niveau de qualité dans lequel il se situait.

Voici un exemple repris d'un extrait de portfolio en année 1 de l'étudiant 5 :

Actuellement, l'optimisation n'est pas encore effective en raison du très grand nombre de déménagements prévus. Néanmoins, nous sommes déjà passés de 107 machines Nespresso actives à 97 machines Nespresso. La consommation au sein des coins de convivialité déjà existants est en croissance, cela prouve que les employés sont ouverts à ce changement.

Dans cet extrait, trois critères sont présents, à savoir la profondeur, la contextualisation et l'explication, le contenu proposé entre dans les niveaux 1, 3, 1 et 4 de ma grille d'analyse. L'étudiant mentionne la qualité d'action menée, l'impact du contexte sur l'action menée, l'action menée et il appuie la preuve de la qualité de l'action à ses effets.

Afin de rendre ces données aisément comparables d'une année à l'autre, il était nécessaire de les rendre visuelles. Ma promotrice et Mme Jamin m'ont conseillée sur l'utilisation d'une représentation en étoile qui se trouve en annexe 9 et que je vais expliquer ici.

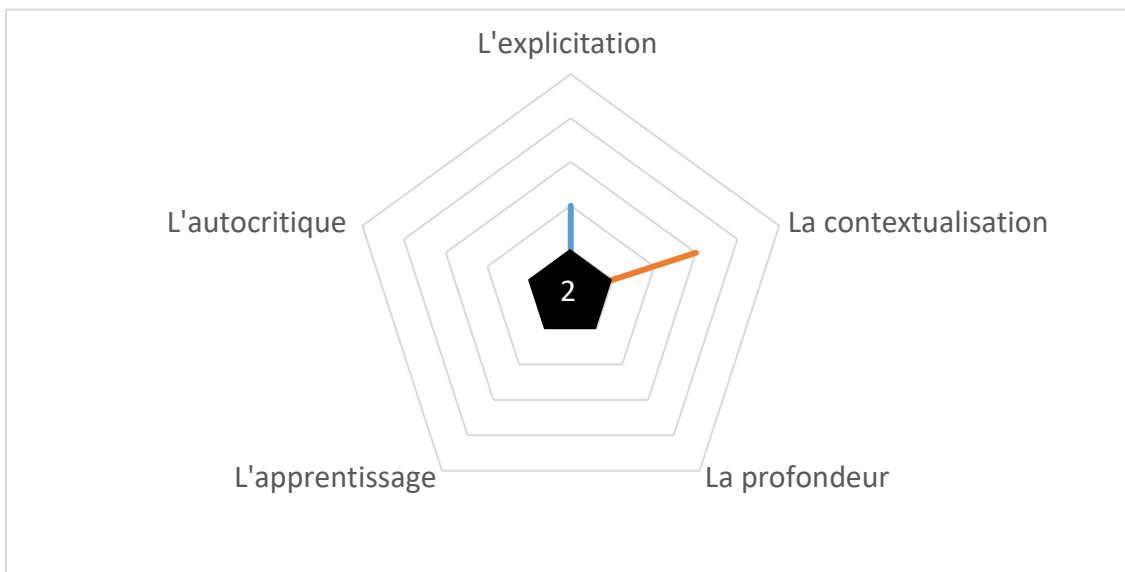
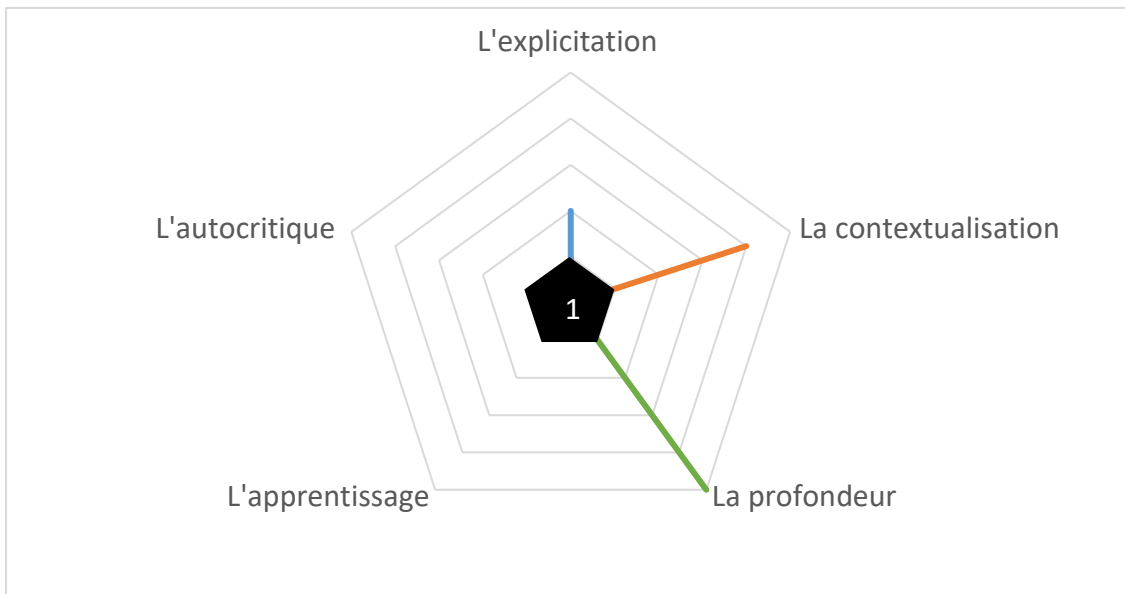
Voici un exemple repris d'un extrait de portfolio en année 2 de l'étudiant 5 :

En effet, j'ai dû contacter le département achat afin de voir avec eux les contrôles étant déjà planifiés, contact également avec XXX (responsable pompier / sécurité) afin de déterminer les contrôles étant effectués par son équipe.

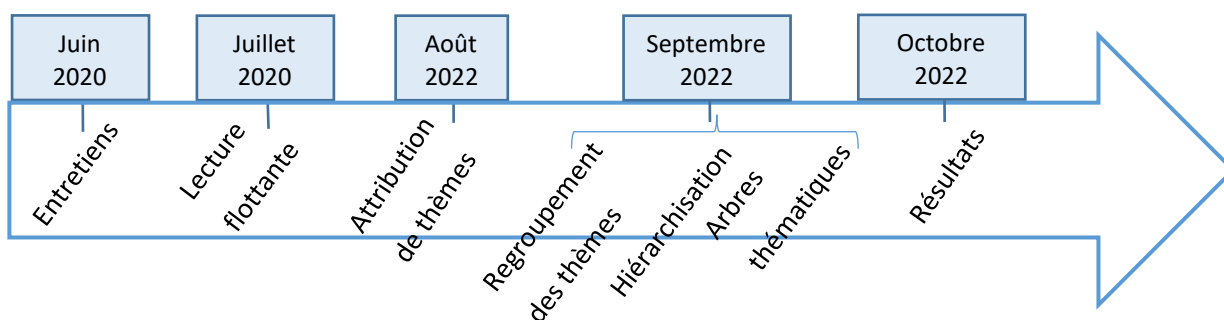
Dans cet extrait, deux critères sont présents, à savoir l'explication et la contextualisation, le contenu proposé entre dans des niveaux de ma grille d'évaluation 1 et 2. L'étudiant mentionne des actions menées ainsi que les personnes avec qui il les a réalisées.

J'ai des données pour l'année 1 et 2, je les encode dans les graphiques et on peut aisément voir où se situe l'étudiant dans les niveaux. Je ne peux comparer ces données car elles ne concernent que des extraits des portfolios mais en admettant qu'elles représentent l'ensemble des portfolios, on voit qu'il y a une stabilisation du niveau de qualité concernant le critère

*explicitation* et une régression pour les critères *contextualisation* et *profondeur*. Les deux autres critères étant toujours absents de l'écrit.



## 5.2. Entretiens



Afin d'analyser les entretiens, j'ai opté pour l'analyse thématique. Le questionnement qui a guidé ces entretiens : la perception de l'évolution des portfolios par les étudiants. Avant de me lancer dans l'analyse des entretiens, j'ai commencé par m'interroger brièvement sur les éléments qui pouvaient surgir dans les explications des étudiants. Je ne les détaille pas ici car elles n'ont pas guidé mon analyse des entretiens. C'était un moyen pour moi de revenir formellement sur l'objectif de ces entretiens en vue de déterminer les données que je juge significatives. C'est également une manière de vérifier si les questions d'aide que je me suis préparée ouvrent sur des réponses pouvant répondre à mon objectif.

L'analyse thématique consiste à « attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse (puis à effectuer des regroupements de plus en plus complets) » (Mucchielli & Paillé, 2013, p. 273). J'ai décidé d'opter pour le mode d'inscription en marge des thèmes et de procéder à une thématisation en continu comme expliqué par Mucchielli et Paillé (2013, p. 274-275). Ces auteurs considèrent cette démarche comme appropriée avec un corpus plus humble et une démarche plus personnelle, ce qui correspond à mon cas de figure.

J'ai commencé par réaliser une lecture flottante des entretiens. Par la suite, j'ai entamé ma première analyse des entretiens et j'ai commencé par attribuer des thèmes en fonction des informations que je trouvais dans les verbatims. Rappelons que pour Mucchielli et Paillé (2013, p.281), « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos ».

Voici un exemple tiré d'un extrait de verbatim de l'étudiant 2.

*Je ne comprends pas comment on a pu nous laisser partir comme ça dans tous les sens et j'ai manqué de cadre, pas un canevas aussi renfermé que celui de première mais un canevas avec lequel on aurait pu évoluer en entreprise, genre sur la gestion de projet qu'on pourrait vraiment utiliser en tant que professionnel. Fin voilà, autant pour le portfolio de l'année passée c'était très simple, on avait les questions et on devait juste répondre, c'était très bête et méchant. Par contre, cette année, c'était le flou, on nous a un peu lâché « allez-y faites un portfolio ». Autant en première c'était bien cadré enfin d'autres étudiants disent l'inverse, autant cette année j'ai trouvé que c'était l'autre extrême*

Dans cet extrait, si on garde en tête ce qu'on cherche à savoir concernant la perception de l'évolution des portfolios, l'étudiant dit que l'évolution de son portfolio dépend du cadre qu'on lui propose et qu'ici, il a manqué de cadre. Je choisis de placer ces informations sous le thème « manque de cadre ».

En parallèle, j'ai constaté des récurrences dans les thèmes abordés. Voici un exemple tiré d'un extrait de verbatim de l'étudiant 1.

*Je n'arrive pas à comprendre ce qu'on attend de moi, le canevas de compétences. Déjà l'année dernière, je n'arrivais pas à répondre aux compétences, je mélange un peu tout, c'est 100% moi.*

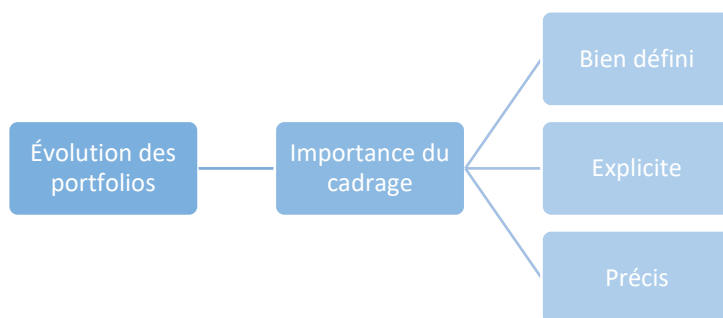
Dans cet extrait, si on garde en tête ce qu'on cherche à savoir concernant la perception de l'évolution des portfolios, l'étudiant dit que l'évolution de son portfolio dépend de sa compréhension des attentes.

Voici un autre exemple tiré d'un extrait de verbatim de l'étudiant 3.

*Ici, je me suis fait avoir par le côté beaucoup plus vague, j'ai fait comme tout le monde beaucoup de choses en entreprise et pour pouvoir répondre à l'ensemble des points demandés dans les compétences, je trouvais ça très très vague.*

Dans cet extrait, si on garde en tête ce qu'on cherche à savoir concernant la perception de l'évolution des portfolios, l'étudiant dit que l'évolution de son portfolio dépend de la précision des attentes.

Pour moi, ces informations peuvent être regroupées car elles concernent un thème central qui est l'importance du cadre qui doit être bien défini, explicite et précis sur les attentes. Avec ces analyses, l'arbre thématique se construit progressivement. Par exemple, ici avec les exemples donnés, il prend cette forme :



Une fois l'analyse de chaque entretien réalisée, j'ai décidé d'encoder dans un tableau distinct les thèmes concernant l'évolution des portfolios. Je ne parlerai donc plus d'arbre thématique mais plutôt de tableau thématique.



Voici ci-dessous un extrait de tableau reprenant des thèmes concernant l'évolution des portfolios.

Évolution portfolio				
Perte de ses moyens à l'oral	Année 1 manque de lien	Manque de complétude dans le portfolio	Évolution descendante	Bon portfolio année 2
Incompréhension des attentes	Amélioration grâce au feedback	Évolution portfolio mauvaise gestion temps	Oral raté, trop technique	Manque de synergies, tensions
Incompréhension des compétences	Manque de cadre, équilibre du canevas du cadre	L'année passée, consignes plus directives	Je ne fais pas des tâches FM	Complet

Dans ce tableau, on peut voir ma tentative de regrouper les thèmes appartenant à une même catégorie à l'aide d'un code couleur. Afin de conserver une orientation individuelle aux résultats récoltés, j'ai prévu cinq colonnes dans mon tableau représentant chacune les résultats obtenus à travers les cinq entretiens menés, ainsi la colonne 1 reprend les informations récoltées durant l'entretien de l'étudiant 1 et ainsi de suite. Ce choix m'a paru judicieux surtout quand il me fallait revenir au verbatim de l'entretien afin de vérifier l'information, la contextualiser mais également pour peaufiner mes analyses. Cette traçabilité dans ma démarche d'analyse a favorisé mes démarches de remaniement de certaines dénominations des thèmes et des thèmes centraux, mais également dans leur regroupement.

J'ai mis en évidence cinq catégories pour ranger mes thèmes, dans l'exemple que je donne ci-dessous, il s'agit d'un tableau concernant la catégorie « freins ». Pour chaque catégorie, j'ai réalisé un tableau afin de pouvoir ranger les thèmes en vue de commencer l'émergence de thèmes centraux.

Freins				
Perte de ses moyens à l'oral	Incompréhension des attentes	Évolution portfolio, mauvaise gestion temps	Défendre développement cpt FM impossible car pas de FM fait	Alterkit Chronophage dans les explications des tâches et des projets
Incompréhension des compétences	Incompréhension des consignes	L'année passée, consignes plus directives	Attentes impossibles à satisfaire au vu de la réalité de terrain	

Durant cette démarche, j'ai eu l'occasion de corriger certaines dénominations et de corriger certains thèmes qui n'étaient pas dans la bonne catégorie.

En parallèle, mon tableau thématique était en construction. C'est lors de cette étape que mes thèmes centraux sont apparus. Je rangeais au fur et à mesure les thèmes présents dans les verbatims dans ces thèmes centraux comme le montre l'extrait ci-dessous.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Feedback	Forme du feedback mal reçue, créant un blocage
		Absence de feedback pour l'écrit
		Feedback sévère pour donner plus de matière à améliorer lors de la défense
Leviers	Besoins	Accompagnement
		Pouvoir présenter en juin
		Conseils concrets sur son vécu
		D'espace pour expliquer
Nature de l'évolution	Forme	Adaptation pour se sécuriser
		Adaptation pour contrer la rigidité du cadre
		Structure identique
		Plus cadenassé
		Questions guides sur la transférabilité
Facteurs de réussite	Oral	Preuves apportées à l'oral
		Amélioration grâce au feedback
Facteurs d'échec	Faiblesses	Manque de lien
		Redondance avec l'année 1

Enfin, quand le tableau thématique a été construit, j'ai commencé la présentation et l'interprétation des résultats étudiant par étudiant. Durant cette démarche, j'ai encore eu l'occasion de corriger mes tableaux soit dans la dénomination des thèmes soit dans le regroupement des thèmes soit encore dans le rangement de certains thèmes dans la catégorie que je jugeais la plus adéquate.

**Tableau thématique :**

Les informations partagées par les étudiants ont fait émerger des thèmes, des thèmes centraux et des catégories. Je propose un tableau reprenant ces informations que je vais développer.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Manques	
	Incompréhensions	
	Tâches	
	Insécurités	
	Feedback	
Leviers	Besoins	
	Ressources	
	Tâches	
Nature de l'évolution	Forme	
	Fond	
	Projets	
	Processus	
Facteurs de réussite	Oral	
	Superviseur	
	Écrit	
Facteurs d'échec	Faiblesses	

Voir annexes 11

Dans le tableau, je ne sépare pas les réponses des étudiants afin de mettre en lumière l'ensemble des nuances qui peuvent alimenter une catégorie, des réponses se rejoignant, se complétant ou se contredisant. Afin d'éviter les généralités, durant la présentation des résultats, je vais veiller à mettre en lumière les avis divergents et les nuances qui ont été apportés lors des entretiens. J'étoffe mon analyse en utilisant les verbatim afin de rester fidèle aux propos des étudiants. Je présente l'analyse des résultats des entretiens de manière individuelle, à la suite de celle des portfolios, car il me semble judicieux pour comprendre l'évolution de chacun d'avoir leur point de vue individuel sur leur évolution. Durant cette

analyse, je veille à ne pas développer plusieurs fois un même thème, par exemple le thème incompréhension des attentes apparaît plusieurs fois, je propose une fois un verbatim et son analyse pour ce thème mais je ne développe pas cinq fois ce thème s'il est apparu pour les cinq étudiants. Je le mentionne pour chaque étudiant y ayant fait référence mais je ne l'approfondis qu'une seule fois.

Vous pourrez constater dans mon tableau et dans mes analyses que deux thèmes auraient pu être regroupés, il s'agit dans la catégorie freins *des manques* et dans la catégorie leviers *des besoins*. Quand un étudiant identifie un manque, si on poursuit l'interprétation, il s'avère qu'il aurait eu besoin de ce qui lui a manqué et réciproquement. J'ai choisi de distinguer ces thèmes afin de respecter les informations que les étudiants m'ont communiquées en leur état et de procéder par la suite à une interprétation.

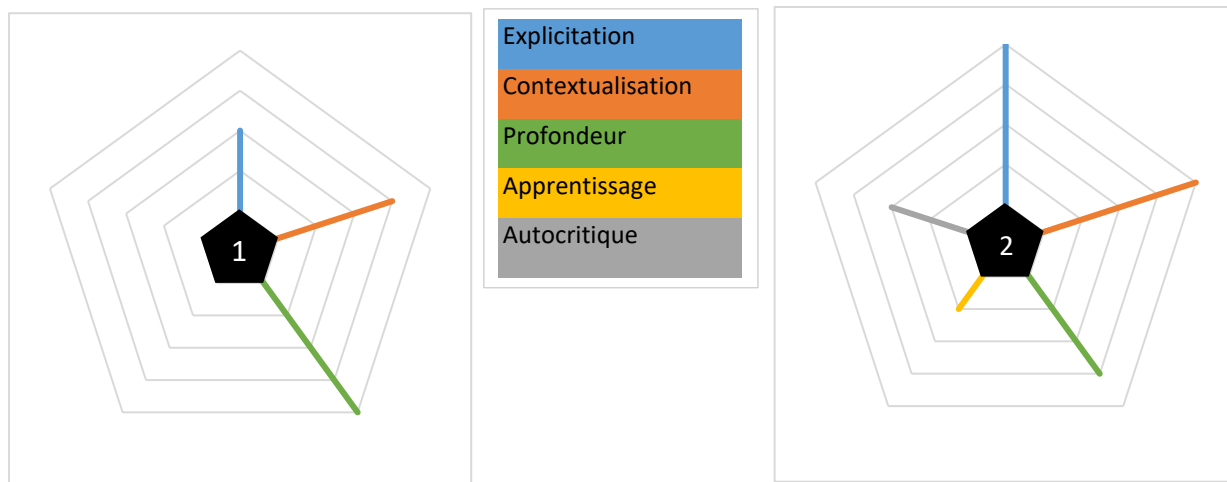
Enfin, j'aurais pu me cantonner à deux catégories, celles des freins et des leviers, cependant, dans le but de comprendre l'évolution du portfolio de l'étudiant, il me semble important de mettre en lumière les facteurs qui ont permis la réussite de son travail ou au contraire, son échec mais également la nature de l'évolution. Ces éléments m'intéressent car ils traduisent au travers des yeux de l'étudiant sa perception de son évolution, de ses forces ou de ses faiblesses. Ces éléments me permettront de comparer ce que l'étudiant pointe à ce que moi j'ai mis en évidence dans mes analyses de portfolios.

## Chapitre III : Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre va répondre aux questions principales de mon mémoire, à savoir « quelle est l'évolution des portfolios ? » et « comment les étudiants perçoivent-ils leur évolution ? ». Je vais commencer par présenter pour chaque étudiant les résultats de la qualité de sa démonstration du développement des compétences de manière globale. Je soutiens ces résultats d'extraits emblématiques de leurs portfolios et je traduis les résultats en me référant aux critères et aux indicateurs. Afin de faciliter l'interprétation de l'évolution, je vais procéder par une analyse critère par critère en mettant en parallèle les deux années, cependant, ce travail de recherche ayant un nombre de pages limité, je veille à ne développer que des critères ayant soit régressé soit s'étant améliorés. Directement après, afin de favoriser un croisement de données, pour chaque étudiant viendra la présentation des résultats obtenus au travers de l'analyse des entretiens dans le but de pouvoir lier notre analyse des portfolios à la perception des étudiants ayant émergé à travers les entretiens.

### 1. L'étudiant 1

#### Portfolios



Analysons les traces que l'étudiant a utilisées en année 1 et en **année 2** pour les critères ayant évolué :

#### Explicitation

Est-ce que les prestataires de service qui sont souvent des ouvriers pas spécialement habitués à la technologie vont-ils directement s'habituer à encoder leurs prestations et remarques dans le logiciel? (niveau 2)

**Cette future application, va à terme, réduire le gaspillage et donc, les coûts. (niveau 4)**

En année 1, l'étudiant se questionne sur l'action qu'il va mener et les décisions qu'il va prendre en mettant en évidence ses doutes. Il vise une action qui va résulter de choix et se questionne sur les freins qui pourraient nuire à son objectif. **En année 2, il se projette dans l'application de ses actions, dans les bénéfices que son action va amener. L'idéal aurait été que l'étudiant anticipe des alternatives possibles dans le cas où il n'atteindrait pas l'objectif. Sa projection est optimiste mais afin d'être plus approfondie, l'étudiant aurait pu détailler en quoi le gaspillage allait être réduit, comment il pouvait en avoir la certitude.**

### Contextualisation

La problématique à laquelle j'ai dû faire face dès le début de ce projet est que chaque personne a une notion de confort assez différente et certaines personnes ont des maux de dos ou d'autres préférences. Certaines personnes préfèrent un soutien lombaire insistant, d'autres moins, certaines préfèrent disposer d'accoudoirs, d'autres pas... Il a fallu trouver, tester et configurer des chaises qui peuvent être compatibles à tous les membres ASL. (niveau 3)

Le fournisseur étant situé en Allemagne, nous ne nous sommes jamais rencontrés. C'est pourquoi il était impératif d'utiliser les outils mis à notre disposition tels que Microsoft Teams et Cisco Webex. Parfois, il s'avérait même utile de passer de rapides appels téléphoniques en allemand afin de répondre rapidement à leurs questions. (niveau 4)

L'étudiant mentionne l'impact du frein du contexte sur son action. Suite, à ces divergences d'appréciation du confort, l'étudiant a dû baliser son action. Il ne nous donne pas de détails sur la procédure qu'il a mis en œuvre pour y arriver mais on peut comprendre que son action a été impactée. **L'année qui suit, il va plus loin en faisant le lien entre l'impact du contexte sur ses actions et le référentiel en abordant de manière implicite la compétence se référant à la communication.**

### Profondeur

Les responsables des différentes sociétés de prestations de service ont accepté le projet "smartsheet" et se réjouissent de sa mise en place. Toutes les personnes qui possèdent une chaise test sont heureuses du résultat. (niveau 4)

Ce projet m'a permis de réunir tous types de personnes et de profils autour d'un intérêt commun malgré les desideratas de chacun [...]. Il était donc essentiel d'utiliser un langage commun et compris de tous pour faciliter la communication. (niveau 3)

L'étudiant met en lien la qualité de son action avec ses effets avec des avis extérieurs. Je tiens néanmoins à préciser que cet élément est léger, pauvre en explications, de mon point de vue, l'étudiant aurait pu aller plus loin en expliquant pourquoi les personnes étaient heureuses. Des résultats concrets pourraient étayer cette observation. **En année 2, il aborde la communication**

efficace et pertinente qui correspond à une composante essentielle de la compétence 2. Il ne fait plus référence à des effets pour appuyer la qualité de ses actions.

### Apprentissage

Grâce à ce projet, j'ai beaucoup appris sur le monde de l'aviation, notamment en termes de législation, d'opération et de rapports humains. (niveau 1)

L'étudiant met en avant ici qu'il aurait développé de nouveaux acquis dans trois domaines de l'aviation. Bien qu'il s'agisse d'une progression, au terme de la deuxième année, j'avais espéré que l'étudiant puisse mettre en évidence une réelle bascule dans ses apprentissages, que je puisse en lisant son travail être convaincue de son développement au regard des compétences visées.

### Autocritique

[...] je pense avoir acquis les trois compétences qui permettent de faire de moi le facility manager de demain. (niveau 2)

Ce critère est de mon point de vue le plus difficile à satisfaire car on sort de l'alternance pour se concentrer sur son développement. L'étudiant fait une progression en sachant qu'en année 1 il n'avait pas abordé d'autocritique. Cependant, comme on peut le lire, le contenu de jugement sur son niveau de développement des compétences est très englobant et peu nuancé pour une deuxième année.

### Entretien

Pour rappel, cet étudiant avait obtenu ces appréciations au moment de notre entrevue.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
Étudiant 1	Insatisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Satisfaisant

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Incompréhensions	Des attentes
		Des compétences
		Des exemples

**Verbatim étudiant 1, p. 1 :**

« j’ai réussi mais je n’arrive pas à comprendre ce qu’on attend de moi, le canevas de compétences. Déjà l’année dernière, je n’arrive pas à répondre aux compétences, je mélange un peu tout. »

« Ce qui m’a manqué, en fait pour l’écrit, pour le power point de cette seconde année, elle nous a fait une présentation avec un cas pratique mais ce cas ne me parlait pas du tout, c’était la préparation d’une bouillabaisse. Et ça ne me parlait pas, j’ai essayé de trouver des points de similitudes entre son projet de bouillabaisse et mes projets à moi, mais je n’arrivais pas. »

Ces extraits de verbatims présentent trois aspects incompris chez l’étudiant qui ont représenté pour lui un frein à l’amélioration de leur portfolio. Premièrement, l’étudiant ne comprend pas ce qu’on attend de lui, il est difficile de répondre à des attentes quand on ne les comprend pas. Deuxièmement, il ne comprend pas les compétences, ce qui pourrait expliquer un manque de pertinence. Nous avons d’ailleurs noté que l’étudiant confondait certaines compétences. Troisièmement, il n’a pas compris l’exemple qui a été donné pour illustrer le contenu que pouvait contenir le portfolio, il ne pouvait pas s’appuyer sur un exemple pour accomplir la tâche.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Tâches	Difficulté des attentes
		Difficulté à entrer dans le cadre

**Verbatim étudiant 1, p. 3 :**

« j’ai plus de responsabilités, après dans les faits, c’est comme ça, c’est ce que peut dire mon promoteur et moi-même et c’est ce que je peux justifier mais après par écrit, c’est difficile de rentrer dans une case et de l’expliquer. On n’a pas l’impression qu’il y a une grosse évolution, on le sait mais c’est difficile de l’écrire. »

**p. 1 :**

« C’est juste que je n’arrive pas en rentrer dans un modèle, dans un schéma spécifique. »

L’étudiant met en avant la difficulté que représente la tâche demandée tant au niveau des attentes que du cadre dans lequel elle s’inscrit. On comprend dans ces extraits que la tâche de rédaction d’un portfolio est difficile, l’étudiant a expliqué d’ailleurs durant l’entretien que synthétiser, aller droit au but et expliquer ne sont pas des actions aisées. À cette difficulté s’ajoute celle d’entrer dans un cadre défini, le portfolio a des exigences tant dans la forme qu’il prend que dans le type de contenu, et cet étudiant a fait part de sa difficulté à appréhender cet aspect qu’il juge très scolaire. Les incompréhensions combinées aux difficultés de la tâche représentent un véritable frein pour l’amélioration du portfolio.



Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Insécurités	Stress avec la coordinatrice
		Frustration face à l'échec

**Verbatim étudiant 1, pp. 1-2 :**

« Voilà je ne sais pas, mais c'est vrai que je suis stressée avec cette prof, du coup je ne suis pas à l'aise et je suis stressée, quoi que je fasse je me dis je vais rater. C'est un peu bête de se dire ça mais voilà c'est comme ça que ça se passe dans ma tête. »

« Après, je pose des questions en classe, c'est ça le pire, je pose des questions et j'arrive quand même pas. Franchement, c'est super frustrant. »

Ces extraits mettent en lumière les insécurités vécues par l'étudiant en lien avec une relation vécue comme stressante avec la coordinatrice et en lien avec un sentiment de frustration éprouvé face à l'échec. À travers ces insécurités, j'ai pu comprendre que l'étudiant entre dans un engrenage de frustrations et de blocages qui ont des répercussions négatives sur sa motivation, sa confiance en lui en vue de rédiger le portfolio. Avant même de commencer, l'étudiant est déjà persuadé de son échec.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Feedback	Forme du feedback mal reçue créant un blocage

**Verbatim étudiant 1, p. 2 :**

« Et puis, je me bloque parce qu'après la première présentation en première, le fait qu'on me dise cash devant mon promoteur, tu mérites un 0 ben je l'ai pas eu bon, dès le début dès que je passe une présentation, je ne suis pas bien. »

« C'est bien qu'elle soit directe mais moi j'ai des séquelles de ça. »

Ces informations que l'étudiant me partage illustrent l'importance du feedback tant dans sa forme que dans son fond. Ici, l'étudiant indique que la forme du premier feedback l'a profondément impacté et a eu une incidence durant toute sa scolarité sur ses présentations orales. L'étudiant reconnaît avoir des séquelles de ce feedback. Je peux avancer l'idée qu'il en a résulté des blocages qui ne favorisent en rien le travail demandé. L'estime de l'étudiant en lui-même ayant déjà été bien abîmée par les insécurités qu'il a pu vivre est une nouvelle fois mise à mal par la forme du feedback qu'il a mal reçue. Il en va de même pour la motivation qui est ébranlée à la fois par les insécurités que par le feedback. Dans les contraintes que j'ai eu

l'occasion de mettre en évidence il y avait *la production de feedbacks de qualité qui permettent la progression de l'étudiant* ici, le feedback n'a pas permis de remplir son rôle.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Leviers	Besoins	Accompagnement
		Pouvoir présenter en juin
		Conseils concrets sur son vécu

**Verbatim étudiant 1, p. 2 :**

« C'est bête d'avoir besoin en master 2 de se faire accompagner et tenir par la main mais j'avais déjà des difficultés l'année dernière et j'ai eu une chance en moins pour ma présentation, j'aurais préféré, enfin, j'aurais eu besoin d'un suivi un peu plus..., voilà juste qu'on me dise « ah voilà tu travailles sur quoi ? Ah ben ça tu peux aborder telle ou telle chose. »

L'étudiant aborde ici trois éléments dont il estime qu'il aurait eu besoin pour pouvoir améliorer son travail. En premier lieu, d'être accompagné de manière plus poussée au vu de ses difficultés présentes déjà l'année précédente. L'accompagnement régulier et une expertise spécifique sont des contraintes que j'ai eu l'occasion d'aborder. En second lieu, de pouvoir présenter et défendre son travail à chaque session. Durant l'échange, j'ai pu comprendre que l'étudiant n'avait pas pu présenter son travail en première session pour l'année 1 car il présentait trop de faiblesses, il estime que cela lui a laissé une chance en moins de se défendre et que cela a été une source de frustration. En troisième lieu, l'étudiant estime que bénéficier de conseils précis sur son expérience lui aurait permis d'améliorer son travail et de comprendre ce qu'on attendait de lui.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Forme	Adaptation pour se sécuriser
	Projets	Plus difficiles

**Verbatim étudiant 1, p. 3 :**

« Je préférais celui de deuxième car j'ai changé et j'ai essayé d'être à l'aise car c'est déroutant d'être bloqué dans des cases. Cette année, je me suis dit tant pis, je fais mon truc, j'ai fait des pictos, plein de choses, j'ai mis des images.»

« J'ai différents projets un peu plus durs et un peu plus matures que ceux de l'année passée. »

L'étudiant identifie deux évolutions dans son travail, il a fait évoluer la forme pour se sécuriser et ses projets ont évolué. Il les qualifie de plus durs et plus matures que l'année précédente. La

première évolution est pour moi à mettre en vis-à-vis avec ce que j'ai pointé concernant les freins, l'étudiant est en insécurité et il a eu besoin de retrouver un semblant de sécurité en influant sur ce qui était sous son contrôle, c'est-à-dire la forme de son travail. Concernant la deuxième évolution, elle me paraît pertinente étant donné qu'il est demandé aux étudiants en année 2 de passer de projets opérationnels à des projets stratégiques.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs de réussite	Superviseur	Défense
	Oral	Preuves apportées à l'oral

**Verbatim étudiant 1, p. 1 :**

« Après discussion avec mon promoteur en stage, il ne voulait pas me faire rater car sur le terrain et professionnellement parlant, je suis déjà capable. »

« Grâce à l'oral, grâce à ma défense et grâce aux projets que j'ai pu faire et suivre, aux retours des clients, des fournisseurs etc, j'ai réussi car ça ne justifiait pas un échec. »

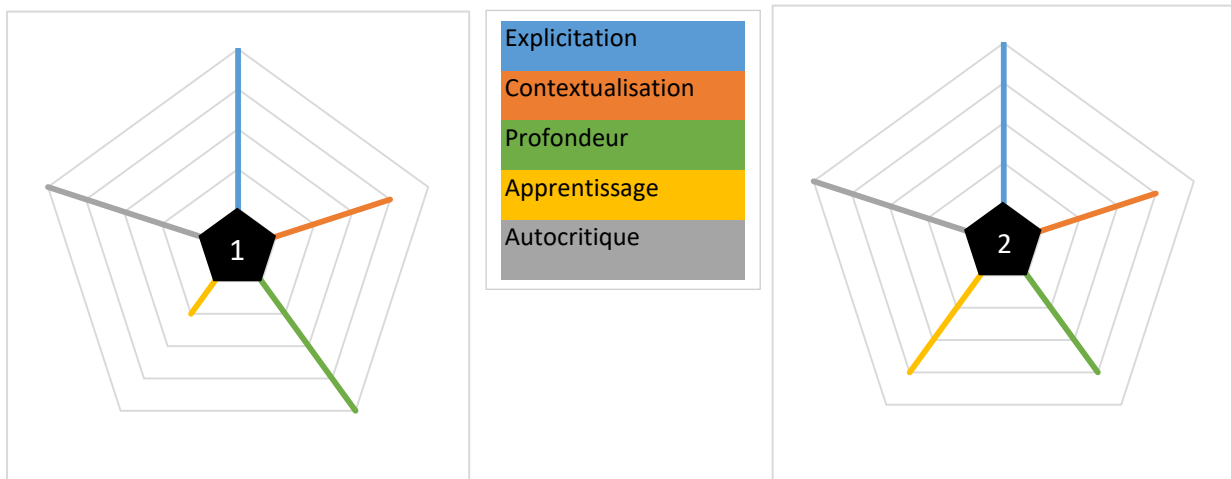
L'étudiant reconnaît deux facteurs dans sa réussite. Le premier, c'est son superviseur qui n'a pas accepté qu'il soit en échec car scolairement, il ne remplissait pas le contrat alors que professionnellement, il est compétent. C'est une contrainte qui a été mise en évidence, le risque de ne pas refléter les compétences réelles. Le second, c'est lors de son oral, il a pu appuyer le fait qu'un échec ne se justifiait pas grâce à sa défense, les projets qu'il a pu mener à bien et le retour des intervenants satisfaits. Ce sont des éléments qui m'amènent à confirmer l'importance dans notre contexte de ne pas se cantonner à l'outil seul mais bien de le combiner à un moment d'échange où l'étudiant et l'évaluateur ont l'occasion d'échanger afin de laisser place à l'approfondissement, à l'amélioration et à la défense. Si d'autres intervenants sont présents, c'est aussi l'occasion pour eux de soutenir l'étudiant.

→ *En essayant de croiser les données et d'approfondir ma compréhension de l'évolution de l'étudiant, je peux dire que j'ai remarqué un écart entre mon analyse de ses portfolios, qui démontre une amélioration de son travail, et sa propre perception de son évolution. Les appréciations qu'il a reçues vont dans son sens et ne rejoignent pas notre analyse. Cet écart peut être expliqué par le fait que ma grille d'analyse ne repose pas sur les mêmes critères que ceux utilisés par le dispositif de formation. J'ai vraiment senti dans cet entretien la perception très négative que l'étudiant avait de son travail. Je m'étais interrogée sur les niveaux faibles pour les critères apprentissage et autocritique, je pense avoir trouvé des réponses dans les thèmes*

*incompréhension et tâche. L'étudiant a bien expliqué qu'il y avait plusieurs éléments qu'il n'avait pas compris et que la tâche en tant que telle était difficile. Les deux critères sont de mon point de vue les plus difficiles à satisfaire car ils demandent d'aller plus loin dans l'analyse, il ne s'agit plus d'aborder seulement l'alternance mais bien son développement, de pouvoir faire le cheminement de son évolution et de poser un jugement dessus. Et c'est peut-être là que peuvent rentrer en jeu les besoins que l'étudiant mentionne pour espérer une évolution. J'ai tenté d'encourager l'étudiant à trouver des points positifs, des petites améliorations dans son travail afin de parvenir à mettre en évidence de possibles leviers et garantir de la nuance dans les données récoltées. Cependant, ce qui est ressorti, c'est véritablement son besoin de se sécuriser et l'importance qu'a prise la défense orale dans sa réussite. Il est difficile de trouver des réponses à son évolution car nous n'avions pas la même perception de son travail. Si on tente de comprendre les appréciations qu'il a reçues, on retrouve dans les freins tout un tas d'éléments qui peut expliquer ce jugement du dispositif de formation. En plus des freins habituels liés à la difficulté de la tâche et aux incompréhensions, l'étudiant a vécu des insécurités qui n'ont pas favorisé l'amélioration de son portfolio en année 2.*

## 2. L'étudiant 2

### Portfolios



Analysons les traces que l'étudiant a utilisées en année 1 et en **année 2** pour les critères ayant évolué :

#### Profondeur

J'ai, à travers mon projet, optimisé les ressources en développant personnellement l'interface « borne-GMAO » sans aide extérieure. Cela dans le souci de mettre mes compétences au service de mon département. L'aspect économique entre bien sûr en jeu, nous n'avons pas dû faire appel à une société externe pour cela. (niveau 4)

En appliquant la vision stratégique globale de l'entreprise, l'innovation, j'ai vendu le projet à mes responsables mais également à la personne en charge du dispatching afin de lui expliquer clairement les objectifs recherchés. (niveau 3)

Dans son premier portfolio, l'étudiant présente un résultat concret, à savoir le gain économique. Il aurait pu aller plus loin en mentionnant des avis extérieurs mais l'étudiant atteint néanmoins le niveau 4. **Dans son travail suivant, l'étudiant explique la qualité de son action dans une situation spécifique en faisant le lien avec un apprentissage critique et une composante essentielle du référentiel. Il régresse au niveau 3 car il ne soutient plus ses dires aux effets de son action.**

### Apprentissage

Les diverses formations auxquelles j'ai participé ou auxquelles je vais participer [nécessitent] une compréhension d'un vocabulaire technique mais également un jargon assez complexe dû à mon secteur d'activité. (niveau 1)

**Ma compétence de leadership s'est développée tout au long de ce projet, mais également tout au long de mon alternance. J'ai fait appel à des intervenants externes, internes en présentant un projet réfléchi et en assurant une communication claire. (niveau 3)**

En année 1, l'étudiant met en avant un nouvel acquis qui concerne en l'occurrence le vocabulaire lié à son domaine d'activité, ce qui manque à ce propos ce sont les nouvelles ressources que l'étudiant a pu mettre en œuvre, a pu utiliser. **En année 2, il va plus loin car il fait référence à son apprentissage et son développement de la compétence 2 en les liant à des apprentissages critiques.**

### Entretien

Pour rappel, cet étudiant avait obtenu ces appréciations au moment de notre entretien.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
Étudiant 2	Insatisfaisant	Satisfaisant	Satisfaisant	Bon

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Manques	Cadre avec un canevas équilibré
		Précision et clarté dans les consignes
		Séminaire
	Incompréhensions	Des attentes

**Verbatim étudiant 2, pp. 1-2 :**

« J'ai manqué de cadre, pas un canevas aussi renfermé que celui de première mais un canevas avec lequel on aurait pu évoluer en entreprise, genre sur la gestion de projet qu'on pourrait vraiment utiliser en tant que professionnel. »

« Par contre, cette année, c'était le flou, on nous a un peu lâché : allez-y faites un portfolio. »

« Les séminaires, on en a eu moins qu'en première donc moi j'ai trouvé que les séminaires c'était vraiment intéressant, par exemple quand on a eu un exemple de défense car faire des séminaires pour faire des séminaires, je ne voyais pas l'utilité. En deuxième, on n'en a pas eu beaucoup car certains ont été annulés. Donc, pour les séminaires, il y a moyen de faire du progrès, en tout cas pour les étudiants. Là, je pense que c'est important. »

L'étudiant identifie trois éléments qui lui ont manqué pour mener à bien son travail. Tout d'abord, un cadre, une structure pour le portfolio. L'étudiant précise que cette structure ne devrait pas être aussi stricte que l'année précédente mais qui permettrait plutôt d'évoluer sur le terrain. L'étudiant va même plus loin dans les informations en parlant d'utilité, que j'interprète comme un outil fonctionnel à utiliser sur le terrain. Il m'a d'ailleurs fait part durant l'échange de son désir de retravailler ce portfolio afin de le rendre exploitable pour un entretien d'embauche. Ensuite, je comprends à travers ses dires qu'il a manqué de précision et de clarté dans les consignes quand il parle de flou et d'être « lâché ». Enfin, l'étudiant m'a fait part des séminaires annulés, ce sont des séances d'information qui peuvent s'avérer intéressantes, éclairantes et utiles.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Fond	Analyse SCARR
		Moins structuré en année 2
		Questions guides sur la transférabilité

**Verbatim étudiant 2, p. 2 :**

« Je trouve que l'analyse SCARR<sup>1</sup> demandée, c'était hyper intéressant et je ne comprends pas comment ce n'est pas arrivé dès la première année pour des gens qui avaient déjà des projets opérationnels ou stratégiques, je trouve que c'était vraiment intéressant à aborder. »

« Je trouve que celui de première était beaucoup plus découpé, beaucoup plus structuré que celui que j'ai rendu en deuxième. Après, c'est peut-être ce qu'on attend, qu'en deuxième on se débrouille sans trop de règles et je comprends aussi mais on est quand même encore étudiant et pour que tout le monde soit jugé sur le même pied, on aurait dû tous avoir le même canevas. »

« Dans la question : dans un autre cadre de travail, comment aurait-on imaginé la situation ?, ça c'est quelque chose qu'on n'avait pas en première. »

<sup>1</sup> S (sources du projet) C (contraintes du projet) A (actions) R (réactions) R (résultats)

L'étudiant met en évidence trois évolutions concernant le contenu de son travail, deux améliorations et une régression. Pour commencer, l'étudiant estime que l'analyse SCARR demandée est intéressante dans les informations qu'elle permet d'aborder, cette analyse n'était pas demandée en première et son expérience aurait déjà pu en bénéficier. Ensuite, il reconnaît que son travail de deuxième manque de structure comparé à celui de première. Enfin, une question lui a permis d'entrer dans une démarche de transférabilité et c'est une démarche qu'il n'avait pas entreprise en première car la question n'était pas posée dans la structure.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Projets	Concrétisés

**Verbatim étudiant 2, p. 3 :**

« Le top, ce serait de fusionner les deux je pense que là on verrait toute l'étendue du projet et là, le portfolio se justifierait si on veut le garder pour plus tard, surtout dans mon cas. On verrait que le projet au départ c'était des idées et finalement, fin de deuxième, c'était beaucoup plus que des idées et ça arrive dans quelques mois. »

Dans cet extrait, l'étudiant met en avant l'évolution dans l'explication des projets qui, au départ, n'étaient que des idées mais qui, en fin de deuxième, deviennent concrets car ils ont été menés durant deux ans.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs de réussite	Oral	Amélioration grâce au feedback

**Verbatim étudiant 2, p. 1 :**

« J'ai repris ses remarques pour corriger et être au point pour ma défense orale du lendemain. »

L'étudiant apporte ici un nouvel élément comme facteur de réussite, il s'agit du feedback reçu avant l'oral qui lui a permis de s'améliorer pour sa défense orale. L'étudiant, mis au courant de ses faiblesses, peut y remédier et proposer une amélioration lors de l'oral. Je n'ai malheureusement pas constaté cette correction dans le travail écrit car elle est apparue durant les défenses, le feedback ayant été fait juste avant les défenses orales et n'étant pas prévu pour améliorer le travail écrit avant la remise finale.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs d'échec	Faiblesses	Manque de lien
		Redondance avec l'année 1

**Verbatim étudiant 2, p. 1 :**

« Pour les compétences, je n'ai qu'une page par compétence, je suis d'accord que c'est trop peu et que je dois faire plus de liens mais je ne voyais pas quoi mettre d'autre, je trouvais ça bête et méchant. »

**p. 2 :**

« Dans celui de deuxième, si on pouvait améliorer quelque chose, j'ai trouvé que c'était beaucoup de redites. Pour moi, la différence n'est pas marquée quand je parle des compétences. Je trouve qu'en première, j'avais peut-être à la limite déjà développé certaines compétences à travers ce projet-là. »

Pour moi, dans cet extrait, l'étudiant fait le lien entre ses faiblesses et la raison de cette faiblesse quand il reconnaît qu'il y a un manque de lien dans son travail mais qu'il ne savait pas quoi écrire, c'est qu'il n'est pas au clair sur les attentes. J'irai même plus loin en disant qu'il n'est pas engagé dans la tâche quand il avoue trouver ça « bête et méchant ». La seconde faiblesse que l'étudiant identifie est le caractère redondant de son travail, il donne d'ailleurs une explication à cette redondance, pour lui, il avait déjà acquis en première des compétences de deuxième. On peut donc mieux comprendre sa proposition de fusionner les deux portfolios, il a pu évoquer des subtilités dans son évolution qui ne peuvent être comprises qu'en mettant les portfolios en continuité, et son besoin d'avoir un canevas qui évolue avec l'alternance, qui répond à la réalité de terrain.

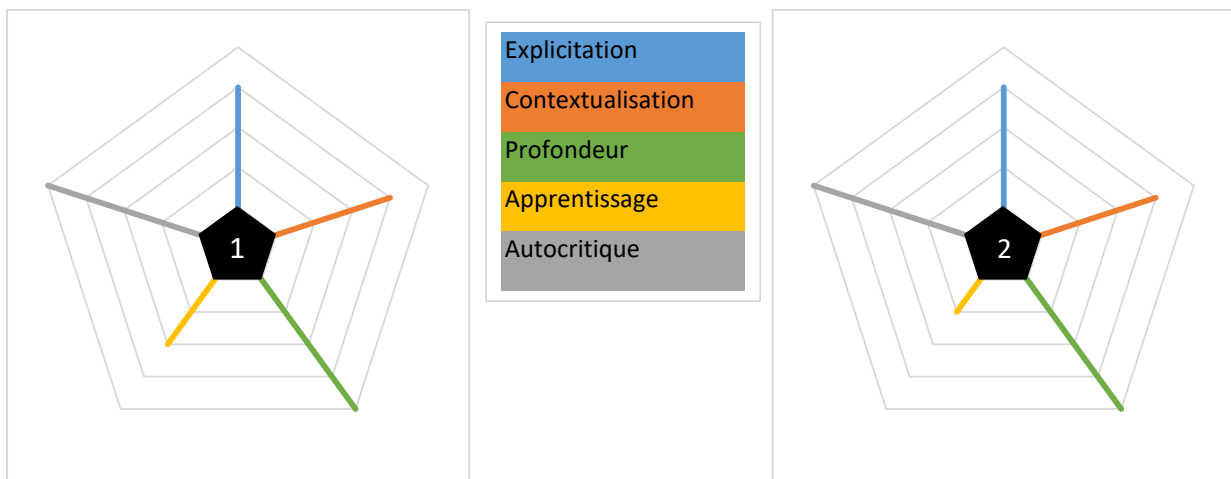
→ *Dans mon analyse de ses portfolios, j'avais remarqué un bon niveau chez cet étudiant qui atteignait quand même des niveaux élevés dans la majorité des critères. Les appréciations qu'il a reçues montrent une amélioration entre ses deux travaux. Cependant, cet étudiant n'aborde pas de leviers pour expliquer ces niveaux de qualité, la seule chose qu'on peut inférer c'est que les séminaires en année 1 lui ont apporté des informations éclairantes pour parvenir à réaliser ce travail. Dans les critères ayant évolué, nous retrouvons celui de la profondeur et celui de l'apprentissage. Le premier effectue une légère régression qui pourrait trouver une explication dans plusieurs éléments que l'étudiant a partagés lors de l'entretien, comme par exemple le fait qu'il ait trouvé les consignes floues et qu'il ait estimé avoir manqué de séminaires en année 2. J'ai supposé qu'il se reposait véritablement sur les consignes données, les exemples partagés lors des séminaires et peut-être que si ça avait été plus explicite, il n'aurait pas régressé. Je persiste néanmoins à croire que la forme du portfolio a pu jouer sur cette régression car quand il y a un nombre de pages limité, on se doit de sélectionner les informations partagées et il se peut que l'étudiant se soit montré moins complet. Je soutiens cette idée en me référant à ce qu'il a pu dire concernant son sentiment de redondance, il se peut qu'ayant déjà abordé certains*



éléments dans son premier portfolio, il ait choisi de les supprimer dans le second portfolio afin de privilégier un autre contenu. Concernant l'amélioration du critère apprentissage, je vois deux éléments durant l'entretien qui ont pu répondre à cette amélioration. Tout d'abord, l'étudiant explique que ses projets se sont concrétisés, en voyant concrètement l'aboutissement de ses projets, je pense que ça a pu favoriser la prise de conscience de ses apprentissages. Ensuite, il m'a fait part d'une question posée sur la transférabilité qui a, de mon point de vue, pu l'éclairer sur ses processus de construction. Quand il a dû réfléchir à cette question de transférabilité, il a pu prendre conscience de ses apprentissages.

### 3. L'étudiant 3

#### Portfolios



Analysons les traces que l'étudiant a utilisées en année 1 et en **année 2** pour les critères ayant évolué :

#### Apprentissage

2 séminaires sur le développement personnel et la gestion de projet : j'ai participé à ces deux formations dans un contexte personnel mais je me suis rendu compte que celles-ci m'avaient fortement aidé à m'améliorer dans la gestion de mon travail en entreprise. (niveau 2)

Mon réseau professionnel au sein de l'entreprise m'a également été d'une grande aide car il m'a permis de rapidement trouver des personnes très actives dans la cause des hôpitaux sans tabac. (niveau 1)

Dans cet extrait du premier portfolio, on peut comprendre que l'étudiant, grâce aux formations qu'il a suivies, a pu s'améliorer, d'une manière implicite, on peut comprendre qu'il y a pu y avoir une réorganisation de sa pensée en vue de parvenir à cette amélioration. **L'étudiant fait référence à de nouvelles ressources qu'il a pu utiliser, ce qui manque ce sont des éléments pour comprendre que ces ressources ont permis une réorganisation de sa pensée, on ne**

perçoit pas son processus de construction. Dans cet extrait, ces éléments se limitent à être traités comme des ressources au lieu de servir de tremplin pour nous faire comprendre ce qu'il a appris grâce à ces ressources, ça manque donc d'analyse, de prise de recul.

### Entretien

Pour rappel, cet étudiant avait obtenu ces appréciations au moment de notre entretien.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
Étudiant 3	Excellent	Excellent	Insatisfaisant	Satisfaisant

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Manques	Précision et clarté dans les consignes
		Engagement

#### Verbatim étudiant 3, p. 2 :

« Du point de vue de l'organisation, je ne suis pas convaincu par ça, nous juger sur ce portfolio alors qu'on a fait deux ans. Pour en avoir discuté avec d'autres, on est plusieurs à le penser, certain dans la classe ne sont pas honnêtes et peuvent produire 8 pages sur base de presque rien en inventant alors que d'autres qui ont moins de facilité pour la rédaction ont peut-être fait un travail formidable en entreprise. Donc, je crois que cette présentation nous met plus en valeur qu'un simple rapport. On nous donne des informations début d'année, mais c'est de la théorie et ce qu'on va vivre est extrêmement particulier et on est jugé sur des mêmes questions, c'est compliqué. »

Dans cet extrait, je sens que l'étudiant remet en question l'outil. De ce que je comprends, pour lui, il y a des soucis de validité, de pertinence et d'équité. Il ne juge pas le portfolio capable de rendre compte de la compétence acquise en deux années de formation. Il estime qu'il est possible de flouer les critères d'évaluation en inventant. Il met en avant un problème d'équité concernant les attentes rédactionnelles que représente la tâche pour des étudiants éprouvant des difficultés à remplir cette étape de rédaction. De son point de vue, les expériences sont trop particulières et singulières pour respecter la même structure d'évaluation. Pour moi, remettre en question l'outil traduit chez l'étudiant un manque d'engagement dans la tâche qui est un frein à prendre un compte dans notre tentative de compréhension de son évolution.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Incompréhensions	Des attentes
		Contexte d'évaluation

**Verbatim étudiant 3, p. 3 :**

« Pour mon travail, je suis d'accord avec le feedback, je n'ai pas été assez loin mais j'ai du mal à comprendre le contexte dans lequel on nous évalue. Je ne jette la pierre à personne mais voilà, j'ai trouvé ça vague et je n'étais pas le seul dans le cas.»

Ce que j'interprète ici dans les dires de l'étudiant, c'est qu'il n'a pas compris le pourquoi du portfolio. Quand il parle du contexte d'évaluation, cela reflète, de mon point de vue, le pourquoi de l'outil. J'ai eu l'occasion d'expliquer que l'outil est issu d'une révolution dans les objectifs de formation résultant des besoins sociétaux. La forme d'évaluation est elle aussi en constante évolution en vue de se rapprocher de ces objectifs et ces besoins. Les étudiants n'ayant pas été sensibilisés à cette nouvelle approche peuvent dès lors se sentir déboussolés car c'est un chamboulement dans ce qu'ils ont l'habitude de côtoyer en termes d'évaluation. Pour tenter de comprendre les attentes de l'outil, il est mieux de comprendre le pourquoi de l'outil. Ces deux éléments me semblent importants pour favoriser l'adhérence et l'engagement dans la tâche.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Tâches	Difficultés à gérer le temps
		Réalité de terrain rentre en conflit avec les attentes
		Difficultés de répondre aux attentes

**Verbatim étudiant 3, p. 3 :**

« ça doit prendre maturité et le souci c'est qu'on a laissé traîner en mettant la priorité à l'entreprise et en laissant de côté le portfolio.»

**p. 1 :**

« Par exemple, on nous demande de parler en anglais et en néerlandais et personne ne parle dans ces langues car je suis à Liège et je ne peux plus me permettre en deuxième année de tout adapter à l'école. »

**pp. 2-4 :**

« C'est peut-être un problème propre à moi cet esprit de synthèse et c'est également ce qui m'a été reproché avant la présentation. J'ai du mal à synthétiser car j'estime que tout est important. »

« La difficulté du fait de prendre du recul parce qu'on est la tête dans le guidon. »

« C'est compliqué les preuves. Ce qui m'a bloqué, c'est que j'avais tellement peur de ne pas trouver des preuves que j'en cherchais où il n'y en avait pas et ça décrédibilisait tout. »

L'étudiant pointe trois difficultés qu'a représentées la tâche pour lui. Premièrement, le temps, comme il le met bien en avant, le portfolio nécessite de mûrir, il ne se réfléchit pas en un jour et il faut donc planifier sa rédaction à plusieurs moments idéalement espacés afin de rendre

compte d'une évolution, d'une progression. Deuxièmement, l'étudiant met en avant la difficile conciliation entre les exigences scolaires et la réalité du terrain quand ce dernier n'offre pas un cadre répondant à toutes les demandes de l'école. Cependant, ce que l'étudiant met en lumière dans son exemple est un apprentissage critique parmi d'autres et ne pas avoir l'occasion de le pratiquer en entreprise ne signifie pas qu'il n'a pas pu le travailler ailleurs ou qu'il n'a pas développé la compétence par d'autres apprentissages critiques. Néanmoins, je peux comprendre que cette difficulté peut représenter un frein dans le travail demandé. Troisièmement, l'étudiant met en évidence la difficulté des attentes de la tâche en elle-même, des exigences qu'elle requiert. Durant l'entretien, il a mis le doigt sur plusieurs aspects des attentes concernant les capacités à synthétiser, prendre du recul et sélectionner des preuves. La rédaction d'un portfolio est une vraie épreuve requérant de nombreuses capacités chez l'étudiant tant rédactionnelles que cognitives.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Insécurités	Comparaison entre condisciples

**Verbatim étudiant 3, p. 2 :**

« Le problème de ce portfolio et c'est ce qui m'a bloqué, c'est qu'entre nous on compare ce qu'on fait et certains ont des projets qui collent parfaitement à une compétence et c'est frustrant de se dire « mes projets ne complètent rien du tout », du coup on galère à compléter. »

L'étudiant reconnaît ici une insécurité qui naît de la comparaison avec les autres expériences vécues par les étudiants. Je me questionne sur la possibilité que ce ressenti aurait pu être autre si l'étudiant avait eu le temps de prendre du recul et peut-être finalement de trouver comment rattacher ses projets aux attentes scolaires. Je me questionne également sur la possibilité d'utiliser ces comparaisons inévitables entre étudiants afin d'amener une réflexion collective sur les expériences de chacun et ainsi favoriser une dynamique d'entraide où des étudiants déboussolés pourraient trouver des réponses grâce à leurs condisciples et où les étudiants sans difficulté pourraient atteindre un autre niveau d'apprentissage en travaillant leur capacité à expliquer, à défendre et justifier leur point de vue mais également à faire des transferts en découvrant d'autres expériences vécues par leurs condisciples.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Leviers	Ressources	Création d'un outil pour compenser sa difficulté à prendre du recul

**Verbatim étudiant 3, p. 3 :**

« Pour prendre du recul, j'utilisais un fichier pour gérer mes projets et mes tâches, un fichier Excel que j'avais créé et pour chaque projet, chaque tâche, je regardais dans quelle compétence ça allait le plus et c'est comme ça que je me suis rendu compte qu'en réalité, il y avait des projets dans lesquels je pouvais creuser un peu plus pour répondre à l'une ou l'autre compétence. C'est vraiment ça qui m'a aidé. »

L'étudiant en vue de remédier à sa difficulté de prise de recul a réfléchi à un moyen de solutionner le problème en créant un outil favorisant la prise de recul. Suite à cet outil, il a été capable d'aller plus loin dans sa réflexion. C'est une ressource interne qu'il a été capable de mettre en œuvre.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Projets	Concrétisés
	Processus	La professionnalisation est privilégiée aux exigences scolaires (avant les exigences scolaires guidaient l'action en entreprise)
		De passif à actif

**Verbatim étudiant 3, pp. 2-3 :**

« C'est comme ça que je le vois pour moi en première année, c'est l'école qui avait le dessus et j'adaptais ce que je faisais en entreprise et la deuxième année, c'est l'entreprise qui avait le dessus et j'adaptais ce que j'avais en entreprise pour l'école. »

**p. 8 :**

« Je parle d'initiatives que j'ai prises, je suis moins dans de l'applicatif, dans le premier, je réponds à des choses qui avaient déjà commencé en entreprise. Dans le deuxième, il y a des projets que j'ai proposés à la directrice et que j'ai élaborés du début à la fin. Je trouve que c'est plus représentatif de mon travail. »

L'étudiant avance deux évolutions touchant son processus vis-à-vis du portfolio. Pour commencer, en deuxième année, il a priorisé l'entreprise, il n'essayait plus de faire correspondre les tâches de l'entreprise en fonction des attendus de l'école. Il a entrepris des projets qui ont pris source face à la réalité du terrain et non parce qu'il fallait qu'il travaille tel aspect demandé par l'école. Ce qui a été développé par les projets vient nourrir le portfolio et les attendus du portfolio n'influencent pas ce qui est mis en œuvre en entreprise. Ensuite, dans cet esprit de professionnalisation, l'étudiant se déclare plus actif en deuxième année. Je m'interroge sur le lien à établir entre le problème de la gestion du temps que l'étudiant a évoqué dans les freins et l'information qu'il communique ici en disant qu'il a priorisé l'entreprise. C'est évidemment cette idée de professionnalisation, de rendre l'étudiant actif que le dispositif espère atteindre, néanmoins ce n'est pas au détriment de sa formation et des

exigences de celle-ci. Il doit y avoir un juste équilibre entre les deux lieux de formations, l'effort pour garantir cet équilibre repose sur les intervenants du dispositif.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs d'échec	Faiblesses	Manque de complétude
		Manque de précisions

**Verbatim étudiant 3, p. 1 :**

« Mme X, elle m'a dit que ce n'était pas assez complet, que je n'allais pas assez loin dans les explications. »

« J'ai fait comme tout le monde beaucoup de choses en entreprise et pour pouvoir répondre à l'ensemble des points demandés dans les compétences, je trouvais ça très très vague. »

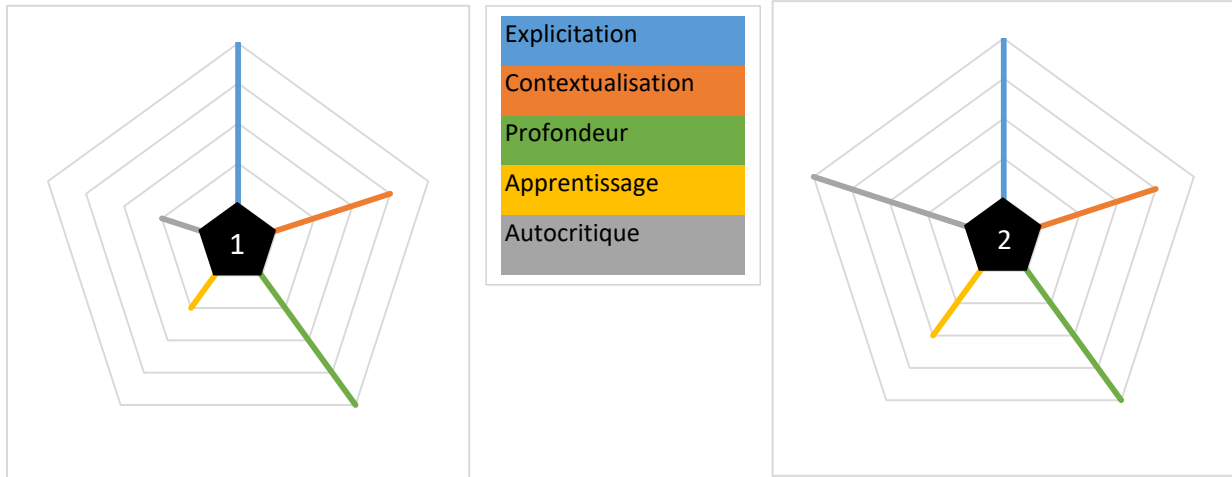
Dans cet extrait, on peut comprendre qu'au moins deux éléments représentent une faiblesse dans le travail de l'étudiant, le manque de complétude et le manque de précision. L'étudiant a eu l'occasion d'aborder ses difficultés à être concis et à pointer les éléments essentiels pour démontrer sa compétence. Je ne m'étonne pas que ça a pu se ressentir dans son travail. Si on estime que tout est important mais qu'on a un nombre de pages limité pour l'exprimer, on risque de manquer de complétude et de précision.

→ *L'étudiant reste stable dans la qualité de ses portfolios, il a dès son premier portfolio des niveaux élevés en termes de qualité. Cette qualité peut être expliquée par le fait que l'étudiant est parvenu à cibler certaines faiblesses et à mettre en place des outils pour y remédier. L'étudiant reconnaît avoir évolué dans sa manière d'aborder l'alternance, ça a également pu jouer sur sa stabilisation dans les niveaux de qualité. Comme j'ai pu l'expliquer, en année 2, les exigences pour l'alternance ne sont pas tout à fait les mêmes qu'en année 1 et s'il a pu garantir les mêmes niveaux de qualité d'une année à l'autre, on peut supposer que c'est parce qu'il a été capable d'évoluer avec les exigences. Le critère ayant régressé est celui des apprentissages qui s'avère être déjà en année 1 le niveau le plus faible atteint par l'étudiant. Cette régression peut être expliquée par une réalité de terrain qui n'offre pas la possibilité de développer certains apprentissages critiques. Si on reprend les appréciations qu'il a reçues au moment de notre rencontre, on peut s'interroger sur la chute dans la qualité de son portfolio 2 du point de vue du dispositif de formation. L'étudiant nous a expliqué qu'il avait manqué de complétude et de précision. On peut mettre cette information en lien avec son problème de gestion du temps pour*

réaliser ce travail, mais également les incompréhensions qu'il a vécues et son manque d'engagement. L'investissement superficiel est une contrainte qui a été reprise par Lecoq (2018).

## 4. L'étudiant 4

### Portfolios



Analysons les traces que l'étudiant a utilisées en année 1 et en **année 2** pour les critères ayant évolué :

#### Apprentissage

J'ai pu en apprendre énormément sur la Business Intelligence ainsi que sur le fonctionnement d'un hôpital. J'ai pu acquérir un nouveau vocabulaire du métier tout en me créant une représentation des différentes professions. (niveau 3)

**Il était pour moi difficile d'amener ma vision de facility manager. Je pense maintenant arriver à faire le lien entre la Business Intelligence et le Facility management ce qui me permet de me sentir plus à l'aise dans mon rôle et ça se ressent dans ma manière de communiquer vers mes collègues. (niveau 2)**

En première année, l'étudiant met en avant ses acquis en lien avec un apprentissage critique, le contenu est léger, on a dû mal à percevoir son processus de construction, cependant je dois le placer dans ce troisième niveau de qualité car il entre dans ce niveau avec ces deux éléments. **Pour la deuxième année, on perçoit ici une évolution dans ses croyances qui lui permet d'améliorer sa pratique professionnelle, si l'étudiant avait fait le lien avec des apprentissages critiques, il aurait pu garder son niveau de qualité de l'année précédente.**

#### Autocritique

Il me semble avoir pu également participer positivement à l'amélioration du bien-être au travail et à l'application de la vision stratégique de l'entreprise en participant à plusieurs dossiers (niveau 1)

**Il y a toujours des choses à améliorer, notamment : La clarification de certains indicateurs avec le docteur au moment de la demande. En entendant la demande, celle-ci me semblait claire, cependant une fois en train de réaliser l'indicateur de mon côté, j'ai pu remarquer des zones d'ombres qui me bloquaient dans mon avancement (niveau 4)**

En année 1, l'étudiant se situe au premier niveau de qualité car il ne propose que des éléments qui sont de l'ordre du jugement de son action. **L'année qui suit, on perçoit une vraie évolution car l'étudiant amorce une régulation qui aurait pu être envisagée, il est plus nuancé dans ses propos.**

### Entretien

Pour rappel, cet étudiant avait obtenu ces appréciations au moment de notre entretien.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
Étudiant 4	Satisfaisant	Excellent	Insatisfaisant	Satisfaisant

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Manques	Temps, explications tardives
		Cohérence entre le cadre de l'évaluation et l'objectif d'autonomie
		Précision et clarté dans les consignes
		D'espace (la forme influence le fond)
		D'entraînement
		Questions guides
		Exemples
		Engagement

#### Verbatim étudiant 4, pp. 2-3 :

« Le séminaire est venu très tard. »

« Je crois qu'on est en master et donc qu'on considère qu'on doit se débrouiller, mais la structure exigée est stricte, on ne peut pas faire ce qu'on veut ou expliquer comme on veut notre stage, notre développement des compétences, le cadre est très strict. »

« Mon rapport n'était pas top car justement on n'a pas été formé à faire ce genre de rapport. »

« Passer de quelque chose d'hyper développé, d'hyper concret, de questions qui nous poussent à un truc très short en six pages où on nous demande de dire plein de choses, et six pages c'est rien pour détailler des preuves, donner des explications. »

« Voilà je suis partie des consignes du rapport, mais ce n'étaient pas les mêmes que l'année passée. Il n'y avait plus les questions pour nous aider à développer tout avec différents exemples. »

À travers cet extrait, l'étudiant met en avant des éléments qui lui ont manqué et qui ont représenté un frein dans l'amélioration de son travail. Pour commencer, il aborde les explications qui sont arrivées tardivement. Il est vrai que pour mûrir ce travail, il faut d'abord



mûrir la compréhension qu'on a de ce travail, des consignes énoncées. Ce sont des étapes qui prennent du temps et l'étudiant semble ici dire qu'il en a manqué, car le séminaire est arrivé trop tardivement. Ensuite, l'étudiant semble faire émerger une tension qu'il a vécue entre la structure qui laisse peu de place à l'autonomie et les objectifs d'autonomisation. Ce paradoxe vécu par l'étudiant complique sa démarche explicative, il aurait apprécié plus de liberté. Ce que l'étudiant dit ici est à mettre en lien avec des facteurs favorisant la réussite et qui sont *l'évaluation cohérente et le format flexible*. Enfin l'étudiant aborde trois aspects qui peuvent être mis en relation. Le portfolio demandé en année 2 n'était pas le même qu'en année 1, il estime qu'il a manqué de formation pour répondre aux attentes de cette nouvelle forme. En année 1, on attendait de lui quelque chose de très complet avec un espace nettement supérieur pour démontrer ses compétences. En année 2, il se retrouve avec un nombre de pages extrêmement réduit avec les mêmes exigences de complétude et sans questions guides pour l'aider à répondre aux attentes. Au vu de ces informations, on peut comprendre que l'étudiant se soit senti déstabilisé et qu'il mette en avant dans les freins ce qui lui a fait défaut.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Incompréhensions	Des exemples
	Tâches	Réalité de terrain rentre en conflit avec les attentes
		Difficultés de répondre aux attentes
	Feedback	Absence de feedback pour l'écrit
		Feedback sévère pour donner plus de matière à améliorer lors de la défense

**Verbatim étudiant 4, p. 3 :**

« On a eu un feedback juste avant l'oral, mais on n'a pas dû le réaliser, avant ce n'était pas obligatoire pour avoir un feedback et de toute façon, non ce n'était pas prévu, même si on l'avait fait bien à l'avance, on n'aurait pas eu des remarques intermédiaires. Et non, le feedback c'était juste avant l'oral et d'ailleurs c'était très short niveau timing, parce qu'en fait même moi en ayant le feedback de tous les autres, ça ne sert à rien de passer des heures et des jours dessus car tout le monde a des points négatifs sur le rapport et l'idée c'était de se dire : je vous donne des mauvais points comme ça, la note peut évoluer à l'oral. »

J'ai eu l'occasion de comprendre que les étudiants n'avaient pas bénéficié en année 2 de feedback intermédiaire sur leur portfolio avant la remise finale. Cet étudiant estime que ça a pu représenter un frein pour la qualité de son travail écrit. Je comprends mieux l'importance qu'a prise la défense orale qui servait véritablement à améliorer les faiblesses de leur travail écrit. Les étudiants ont reçu leur feedback environ un jour avant leur défense orale. L'idée

avancée pour ce feedback était d'être sévère afin d'offrir l'opportunité aux étudiants d'améliorer un maximum d'éléments. Cependant, cet étudiant m'a fait part de son manque d'engagement, de motivation suite à cette décision d'évaluer sévèrement. Il a estimé que ça ne valait pas la peine de passer du temps sur un travail qui allait être déprécié.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Fond	Moins d'approfondissement
		Moins complet

**Verbatim étudiant 4, p. 3 :**

« Les questions étaient similaires elles étaient juste moindres et demandaient moins d'approfondissement. »

Les régressions que l'étudiant met en avant sont qu'en année 2, le portfolio qu'il a rendu était moins approfondi et moins complet. Il explique cette régression en expliquant que les questions étaient moins nombreuses et exigeaient moins d'approfondissement.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs de réussite	Superviseur	Défense
Facteurs d'échec	Faiblesses	Manque de complétude
		Manque de précisions
		Défense développement compétence peu convaincante
		Tâches ne correspondent pas à du FM

**Verbatim étudiant 4, p. 1 :**

« Sinon c'était vraiment le fait qu'on n'avait pas l'impression que j'ai développé assez mes compétences de FM, malgré que je suis en deuxième. »

« C'était le fait que je ne donne pas l'impression de savoir ce que veut dire « être FM » puisque les tâches que je fais ne sont pas FM. »

Il y a deux faiblesses dans le travail que l'étudiant a rendu et qui peuvent être considérés comme des facteurs d'échec. La démonstration du développement n'est pas convaincante et les projets entrepris ne rentrent pas dans le cadre du Facility management. Ces informations sont à lier car elles peuvent influencer l'une sur l'autre. Avec les données récoltées plus haut, on peut mettre en lien ces faiblesses avec le fait que la réalité de terrain ne permettait pas à l'étudiant de rentrer dans le cadre exigé. Je m'interroge sur le fait que c'est au terme de l'évaluation, qu'on se rend

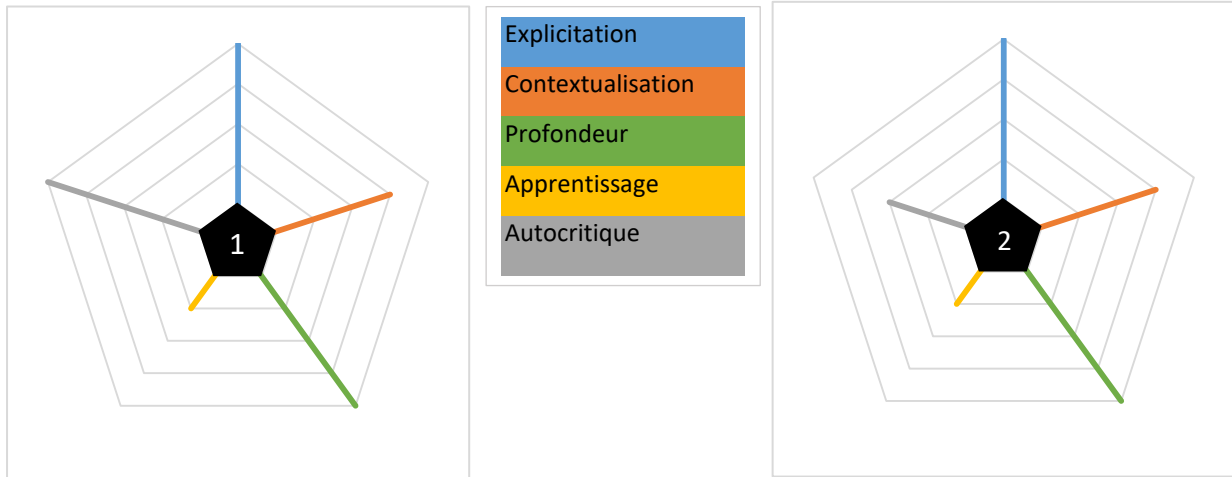
compte que l'étudiant ne remplit pas le contrat demandé. Il est très difficile de répondre aux attentes quand l'expérience vécue ne rentre pas les exigences de la formation. Il est dommageable pour cet étudiant que durant toute l'année, il ait pris le mauvais chemin et que ce soit fin d'année, lors de l'évaluation, qu'on s'en rende compte.

→ *Pour les trois premiers critères les niveaux restent stables et élevés, concernant les critères apprentissage et autocritique, il y a une amélioration. Dans l'échange que j'ai eu avec l'étudiant, il n'a pas avancé d'éléments pouvant expliquer ces niveaux de qualité. La seule chose qu'on peut mettre en avant c'est qu'en année 1, l'étudiant m'a dit qu'il ne savait pas vers quoi il allait et, n'étant pas limité par le nombre de pages, il a donc mis dans son portfolio toutes les informations qu'il pouvait pour défendre son développement en tant que facility manager. Il a passé beaucoup de temps à la rédaction de ce travail en se concentrant sur les attentes qu'on lui avait présentées et en répondant aux questions qui figuraient dans la structure de base du portfolio 1. Cette pauvreté dans les explications peut être expliquée par l'appréciation reçue en année 2, qui est moins bonne qu'en année 1. Si on tente de comprendre ces appréciations, on retrouve dans l'entretien des informations qui peuvent nous éclairer sur cette régression. Le principal point de tension chez cet étudiant est que ce qu'il développe dans son portfolio ne correspondrait pas aux attentes du dispositif de formation. Il y a donc eu une grosse incompréhension de la part de l'étudiant mais comme il a pu nous le dire, le manque de feedback en amont pour corriger plus tôt le tir semble également être la cause de ce résultat. Un des avantages du portfolio est de livrer des informations qui vont permettre de cibler les besoins de formation et de mettre en place des adaptations. Dans ce cas-ci, il semble que le dispositif n'a pas permis de remettre l'étudiant sur la bonne voie. L'étudiant estime également que certaines explications sont arrivées trop tard, que la nouvelle forme du portfolio aurait nécessité un apprentissage dès l'année 1 et qu'en réduisant drastiquement le nombre de pages, la qualité de sa production s'en est retrouvée impactée. S'ajoute à tous ces éléments un problème d'engagement dans la tâche car l'étudiant reconnaît faire passer au second plan ce travail. Je vois deux raisons à ce désengagement, tout d'abord ce qu'il nous a clairement partagé, à savoir qu'en apprenant que les feedbacks pour l'écrit seraient très stricts, en vue de favoriser une nette amélioration à l'oral, il s'est senti démotivé d'entrée de jeu. Ensuite, durant l'entretien, l'étudiant nous a fait part de sa surprise suite à l'appréciation reçue sachant qu'il s'était calqué sur le travail de l'année précédente. Pour moi, ça peut vouloir dire que l'étudiant ayant bien*

*réussi en année 1 s'est peut-être reposé sur cette réussite en se disant que s'il suivait ce qu'il avait proposé en année 1 pour l'adapter en année 2, il réussirait. Cependant, comme j'ai pu l'expliquer, les attentes du dispositif de formation n'étaient pas identiques d'une année à l'autre.*

## 5. L'étudiant 5

### Portfolios



Analysons les traces que l'étudiant a utilisées en année 1 et en **année 2** pour les critères ayant évolué :

#### Autocritique

Trop autonome, à l'avenir plus mettre l'équipe en copie des mails, échanger afin de savoir lors de mon absence où j'en suis, + partage des fichiers. (niveau 4)

**Grâce à la variété des projets qui m'ont été confiés au cours de cette année, je pense que j'ai acquis cette compétence. En effet, presque pour chacun des projets, il m'était nécessaire de communiquer de façon efficace avec mes collègues ou des externes afin d'aboutir au résultat escompté. Je n'ai jamais eu de soucis avec cela, j'ai également fait preuve de beaucoup d'initiative. (niveau 2)**

En année 1, l'étudiant amène une régulation possible à sa pratique, c'est la raison pour laquelle je le situe au niveau 4. Cependant, je pense que l'étudiant aurait gagné en qualité s'il avait approfondi son analyse en apportant plus d'éléments pour comprendre cette régulation qu'il propose. **En année 2, l'étudiant commence par poser un jugement sur son développement de cette compétence et soutient ce jugement par un avis sur ses actions et les apprentissages qu'il a mis en œuvre.**

## Entretien

Pour rappel, cet étudiant avait obtenu ces appréciations au moment de notre entretien.

	Écrit 2019	Oral 2019	Écrit 2020	Oral 2020
Étudiant 5	Satisfaisant	Excellent	Satisfaisant	Excellent

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Incompréhensions	Des exemples
Leviers	Ressources	Séminaires
	Tâches	Attentes claires
		Engagement car les projets plaisent
		Explication des différences entre année 1 et 2 au niveau des projets

### Verbatim étudiant 5, p. 1 & 3:

« Et cette année, grâce aux séminaires, j'ai pu expliquer les liens entre les composantes et les tensions. »

« Je suis partie de l'analyse que Mme X voulait : pourquoi le projet est né, les contraintes, les réactions, les actions, cette analyse et la suite du projet. »

« Je suis plus fière du portfolio de master 2 car mes projets étaient plus parlants, me plaisaient plus donc ça ne me posait pas de soucis d'en parler. »

« Elle nous a donné un exemple concret pour un projet opérationnel et un projet stratégique donc voilà c'est ce qui du coup a permis à tous ceux qui ont réussi de mieux cibler le projet à présenter sous un aspect stratégique. »

L'étudiant informe ici sur quatre éléments qui ont permis d'améliorer son portfolio. Au niveau des ressources, il y a les séminaires qui donnent des informations sur comment aborder le contenu du portfolio. Dans son cas, l'étudiant a compris comment expliquer les liens demandés, il a amélioré cet aspect de son portfolio. Concernant la tâche, il y a d'abord les attentes clairement annoncées avec une analyse demandée. L'étudiant s'est appuyé sur cette demande pour réaliser son travail. L'explication d'objectifs clairs et la communication de consignes précises sont des éléments faisant parties des facteurs favorisant la réussite. Il me parle ensuite de son engagement dans la tâche, ses projets lui plaisant plus, il n'est pas récalcitrant à en parler. Enfin, en année 2, le niveau des projets n'était pas le même qu'en année 1 et la différence a été expliquée sur base d'un exemple qui a été éclairant pour l'étudiant qui estime avoir directement orienté son projet sur les attendus annoncés. Cette dernière information peut sembler en contradiction avec la donnée du tableau concernant l'incompréhension des exemples dans les freins. Cependant, j'ai pu comprendre qu'un exemple a été proposé pour

l'ensemble du portfolio sur base d'une recette de cuisine, c'est cet exemple qui a suscité des incompréhensions tandis que des exemples plus précis sur la nature du projet ont été donnés et ont été jugés éclairants pour choisir son projet.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Forme	Plus cadencé
	Fond	Plus de liens
		Contenu plus ciblé
		Autoévaluation présente et répond aux attentes

**Verbatim étudiant 5, pp. 1 & 3 :**

« Et la structure, en tout cas quand on lit celui de cette année c'est plus cadencé, c'est beaucoup plus agréable à lire comparé à celui de première. »

« Cette année, grâce aux séminaires, j'ai pu expliquer les liens entre les composantes et les tensions. »

« J'ai expliqué mes projets pour commencer et puis seulement, j'ai transposé mes projets aux compétences. Cette année, j'ai quelque chose de plus ciblé comparé à l'année passée. »

« Mon autoévaluation en master 2 était plus développée à nouveau parce que Mme X a plus expliqué ce qu'elle attendait, pas que noter une autoévaluation personnelle mais une autoévaluation où on parle de l'école, du suivi, de l'entreprise,... une autoévaluation plus globale que l'année passée où c'était ciblé sur moi-même.»

L'étudiant a repéré plusieurs aspects dans son portfolio 2 ayant évolué, au niveau de la forme, il trouve que son travail est plus cadencé. Je m'étais moi-même fait la réflexion en découvrant les portfolios 2, que je trouvais des travaux mieux structurés avec des parties bien délimitées, là où en année 1, les portfolios étaient très difficiles à lire avec des parties qui semblaient mélangées, parfois redondantes. La lecture était moins fluide car il ne s'agissait pas toujours d'un texte continu. J'ai eu plus de facilités à prendre connaissance des portfolios en année 2 qu'en année 1 en grande partie pour la structure, pour la forme qui a évolué. L'étudiant trouve qu'au niveau du fond, il a fait plus de liens, que le contenu était plus ciblé et que son autoévaluation était plus développée. Sur ce dernier point, je ne rejoins pas le point de vue de l'étudiant car dans mon analyse des portfolios, l'étudiant propose une meilleure autoévaluation en année 1 avec un niveau de 4 qu'en année 2 avec un niveau de 2. Cependant, je peux comprendre son point de vue car dans le portfolio 1, on a constaté beaucoup de « OKAY » dans la partie auto-évaluation et quand le contenu était plus conséquent, c'était une autoévaluation sur un seul aspect de l'alternance. La coordinatrice semble avoir remarqué cette faiblesse dans les portfolios et a donc expliqué les attendus concernant l'autoévaluation.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Nature de l'évolution	Projets	Plus parlants
		Justification de l'apparition du projet
	Processus	Approche de la compétence dans sa globalité

**Verbatim étudiant 5, p. 3-4 :**

« Je suis plus fier du portfolio de master 2 car mes projets étaient plus parlants. »  
« La description de mes projets, devoir et parvenir à expliquer le pourquoi du projet, c'est quelque chose que je n'avais jamais fait et j'estime l'avoir bien fait. »  
« Cette année, j'ai pris la compétence dans sa globalité. »

Concernant les projets, l'évolution réside dans le fait qu'ils soient plus parlants et qu'ils soient justifiés. Enfin, concernant le processus, l'étudiant n'a plus morcelé la compétence mais l'a pris dans sa globalité, c'est peut-être également pour cette raison que le portfolio 2 est plus fluide à lire, on n'a plus de morceaux démontrés les uns après les autres mais bien un ensemble.

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Facteurs de réussite	Écrit	Complet
Facteurs d'échec	Faiblesses	Absences de synergies/tensions

**Verbatim étudiant 5, p. 1 :**

« Au niveau de mon portfolio écrit, ça s'est très bien passé, j'ai eu de très bons commentaires par Mme X avant la présentation, à part qu'il manquait des synergies et des tensions pour les compétences entre elles et les composantes au sein d'une même compétence, mais sinon c'était assez détaillé. »

Dans le feedback que l'étudiant a reçu, il y avait un facteur de réussite, à savoir le contenu assez détaillé et donc très complet mais également un point d'attention qui peut être un facteur d'échec s'il n'est pas corrigé et s'il est accompagné d'autres éléments facteurs d'échec aussi. Cet élément concerne l'absence de synergies et de tensions, des éléments qui étaient clairement exigés pour ce portfolio 2.

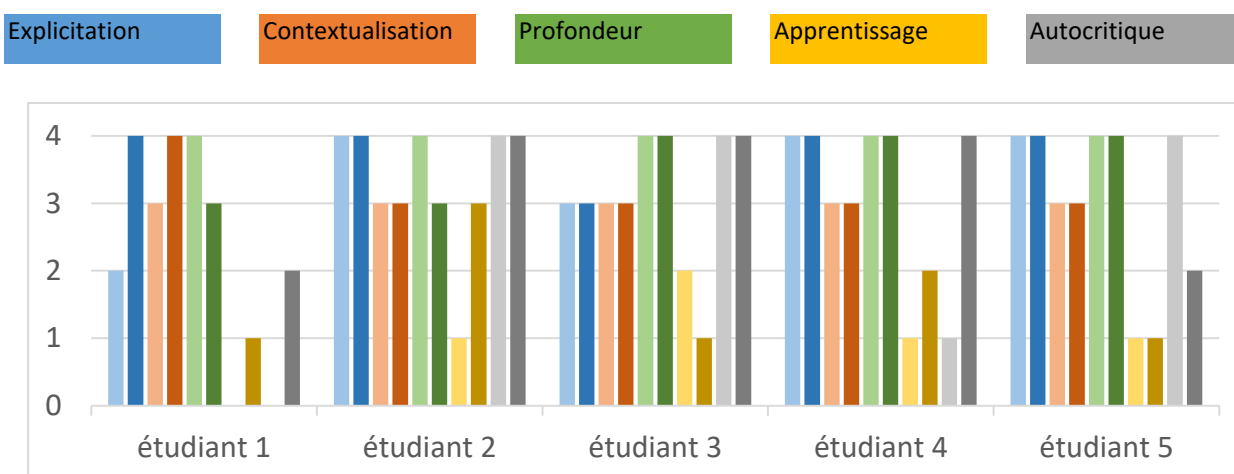
→ L'étudiant a des niveaux élevés pour les trois premiers critères, ces niveaux peuvent être expliqués par des informations données que l'étudiant a jugées éclairantes et dans la poursuite de projets favorisant l'engagement dans la tâche rédactionnelle que représentent les portfolios. Son niveau pour le critère apprentissage reste faible et il fait une régression pour le critère autocritique, ces observations peuvent trouver une explication dans un exemple donné qui n'a

*pas été éclairant pour l'étudiant. Cependant, cette supposition est à prendre avec précaution car durant l'entretien, j'ai un peu insisté pour que l'étudiant n'aborde pas que des leviers mais qu'il nuance son propos en parlant également de freins et c'est suite à cela que l'étudiant nous a fait part de ce frein. Je ne partage pas le même avis concernant son autocritique, de son point de vue, il s'est amélioré car il répond mieux aux attentes énoncées, mais de notre point de vue, bien que le contenu soit plus détaillé et approfondi en année 2, il ne présente pas d'éléments pouvant lui permettre d'atteindre plus que le niveau 2. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, je n'ai pas la même grille d'évaluation que le dispositif de formation, ce qui peut expliquer cet écart de point de vue. Il estime par exemple que son deuxième travail est meilleur que le premier car il a plus ciblé son contenu, il est plus cadenassé à nouveau. Dans notre analyse, la majorité des niveaux sont identiques. Cependant, si on devait tenter de comprendre son point de vue, on pourrait dire que la forme et les exigences du portfolio 2 ont pu influencer sur ces deux éléments. Les appréciations d'une année à l'autre sont identiques, l'étudiant semble satisfaire par le contenu qu'il propose et peu de choses sont à améliorer. Cependant, après l'oral, les appréciations sont meilleures, l'étudiant réalise une nette amélioration, il m'a expliqué que le feedback reçu avant la défense orale lui avait permis à chaque fois d'améliorer son travail.*



## 6. Vue globale de l'évolution des portfolios sur les deux années

Il me paraît intéressant de se pencher sur les résultats en prenant l'axe collectif afin de constater les critères qui ont posé problème et ceux qui ont été plutôt bien abordés. J'ai donc repris ci-dessous l'ensemble des données des graphiques en étoile en les intégrant à un histogramme. J'ai repris les couleurs utilisées pour mes critères d'analyse et j'ai différencié les années en utilisant une couleur plus claire pour l'année 1. Dans un souci de lisibilité, je les propose en annexe 12 où je sépare les critères.



Ce qu'on peut dire de ces observations, c'est que le critère « contextualisation » est celui qui est le plus homogène entre les étudiants avec des niveaux stables et élevés de qualité. Quand on reprend notre grille d'analyse avec le détail des niveaux de qualité, il nous semble que c'est l'un des trois critères le plus aisé à expliquer. Il s'agit d'aborder dans quelles conditions s'est passée l'alternance. Ce que le contexte a eu comme influence sur l'expérience. Pour le dernier niveau de qualité, on sort du concret pour tenter de faire le lien avec le référentiel des compétences. C'est atteindre ce niveau-là qui est le plus compliqué pour la majorité des étudiants qui a participé à notre recherche. Il y a donc peu d'évolution pour ce critère et la majorité des étudiants présente une stabilisation du niveau d'une année à l'autre.

Le critère qui semble le mieux réussi en second lieu est le critère explicitation qui possède dès la première année, un bon niveau de qualité sauf pour un étudiant mais ce dernier effectue une nette amélioration en année 2. Il s'agit d'approfondir ce qui s'est concrètement passé dans l'alternance, quelles actions, quelles décisions, quelles ressources et enfin, quelles projections. On attend donc que l'étudiant aborde ce qu'il a concrètement fait durant son alternance. Si on se réfère aux résultats, la majorité des étudiants réussit bien ce critère. Pour

ce critère également, il y a peu de variabilité, la majorité des étudiants reste à des niveaux stables d'une année à l'autre.

Le critère profondeur possède également de bons niveaux de qualité et trois étudiants restent au niveau maximal d'une année à l'autre. Cependant, certains étudiants régressent en année 2 au niveau 3. En se penchant sur la grille d'évaluation, on peut constater que la profondeur vise la prise de recul sur la qualité de ce qui a été réalisé en alternance, au regard de situations, en se référant au référentiel et en s'appuyant sur des effets. Ce critère est légèrement plus complexe que les deux précédents car il s'agit d'entrer dans une démarche de prise de recul. On attend de l'étudiant d'aller plus loin dans sa rédaction, de défendre ses actions et de prouver la qualité de celles-ci. Les critères précédents, bien que demandant une réflexion, restent très concrets questionnant ce qui a été fait ou dans quelles conditions cela a été fait.

Le critère qui semble poser le plus de difficulté avec des niveaux faibles de qualité est celui de l'apprentissage. Cependant, quand on regarde l'année 2, on constate une légère amélioration chez la majorité des étudiants. Ce critère est pour moi, le plus difficile à satisfaire. L'étudiant doit prendre suffisamment de recul pour avoir conscience de son évolution, de ses apprentissages et pour pouvoir retranscrire à l'écrit ce processus de construction tout en le liant avec le référentiel de compétence. Il ne s'agit plus de parler de son alternance mais bien de faire un retour sur son évolution en termes de pensées, de croyances et d'apprentissages. C'est ce critère qui présente le plus d'évolution d'une année à l'autre.

Enfin, le critère autocritique est celui qui présente le plus d'hétérogénéité chez les étudiants, il est soit très bien réussi, soit en régression soit en nette amélioration. Je pense que ce critère est également un cran plus ardu à satisfaire que les trois premiers. L'étudiant doit se juger, prendre en compte les jugements extérieurs et nuancer ces jugements. Ce critère demande d'aller plus loin dans le contenu en prenant à la fois du recul pour se juger mais également en se distanciant de son jugement pour prendre en compte d'autres avis et être capable de nuancer. J'ai des difficultés à interpréter les résultats obtenus, j'ai tenté de faire des liens avec les informations récoltées lors des entretiens mais je ne vois pas de concordances et parfois, je vois mêmes des divergences. J'aurais souhaité proposer des hypothèses mais ces données me posent vraiment question.

## Discussion

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à l'évolution qualitative des portfolios d'étudiants en Facility management et à leur perception de leur évolution. Nos analyses n'ont pas toujours rejoint l'évaluation reçue par les étudiants du dispositif de formation. Cette divergence peut être expliquée par des grilles d'analyse qui n'observaient pas les mêmes critères ni ne possédaient les mêmes indicateurs de qualité. Cependant, je vois une autre raison qui peut expliquer ce manque de concordance. Comme j'ai eu l'occasion de l'expliquer et de le défendre dans ma partie méthodologie, j'ai choisi de ne pas procéder par quantification lors de mon analyse des portfolios. Ainsi, si l'étudiant mentionnait une fois un élément atteignant un niveau 4 de qualité, je le situais dans ce niveau même si le reste de son travail n'atteignait que des niveaux inférieurs. Il est donc très probable que des étudiants aient été surclassés. Avec le recul, je pense qu'il aurait été bénéfique de trouver un moyen pour situer plus précisément les étudiants et ne pas se retrouver avec ce biais de surclassement. Un autre élément semble également avoir pu influencer sur ce biais. Lors de mes analyses, je me suis confrontée à des contenus qui, parfois, atteignaient des niveaux élevés sans pourtant valider les niveaux inférieurs. Par exemple, pour le critère autocritique, l'étudiant peut aborder des régulations, ce qui a trait au niveau 4 de qualité sans pour autant juger son action et ses apprentissages (niveau 1), son niveau de développement de compétences (niveau 2) et lier son jugement à des références (niveau 3). Il ne passe pas par tous les niveaux pour proposer des éléments qui se rangent dans le niveau 4 de qualité. C'est également une décision que j'ai dû prendre au moment de mes analyses. Comme j'ai eu l'occasion de l'expliquer dans ma méthodologie, me lancer dans l'analyse fut laborieux. D'une part, pour construire l'outil d'analyse mais d'autre part, pour une raison que je n'ai pas encore développée. Quand j'ai découvert le contenu des portfolios, j'ai été déçue. J'avais des attentes beaucoup trop élevées pour ces portfolios, je m'attendais à un contenu véritablement analytique avec des nuances, des prises de recul beaucoup plus approfondies que celles que j'ai pu découvrir en année 2. J'avais supposé une grande amélioration pour le deuxième travail et je pensais déjà mettre le doigt sur les facteurs favorisant une amélioration du portfolio d'une année à l'autre. Ces attentes ont influé mes premières analyses rendant la moindre évolution invisible. C'est donc suite à ce désagrément que ma grille d'analyse finale est apparue et après une concertation avec une assistante de ma promotrice, j'ai décidé de

faire preuve d'ouverture d'esprit et de situer les étudiants dans les niveaux en fonction des éléments qui correspondaient au niveau et non en validant palier par palier les niveaux atteints. Je pense que si on se donne la peine de reprendre les analyses des portfolios afin de les préciser, on pourrait se retrouver avec des données plus performantes en vue de déterminer l'évolution véritable qu'il y a eu d'une année à l'autre et d'être plus précis dans les données récoltées.

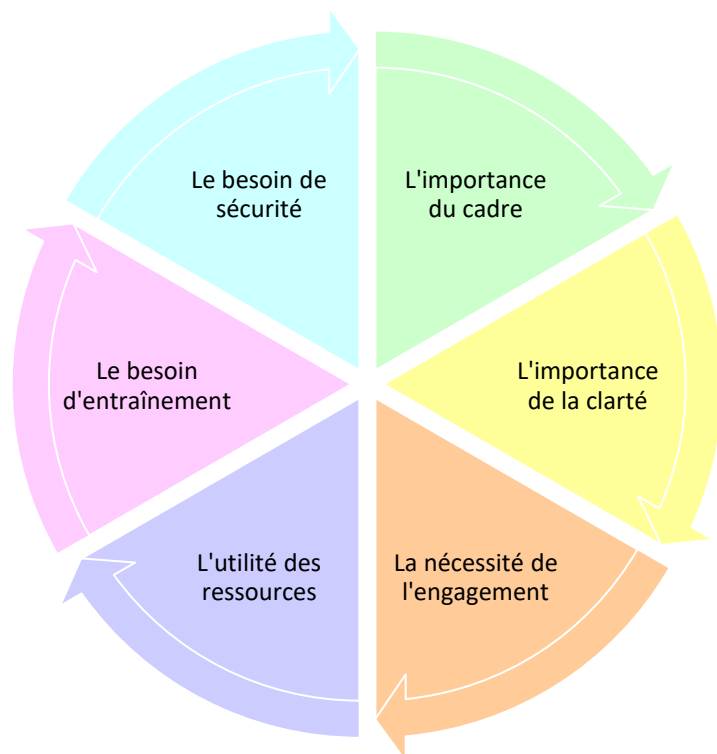
Ces divergences dans l'évaluation des portfolios entre le dispositif de formation et ma recherche ont créé des points de vue contradictoires entre les étudiants et moi-même concernant leur évolution. Dès lors, il était parfois compliqué de pouvoir croiser les données entre mon analyse et leur perception. Il aurait été intéressant de pouvoir revenir avec eux sur nos observations concernant leur évolution et de pouvoir leur faire remarquer certaines divergences ou concordances dans nos points de vue dans le but d'avoir des informations plus approfondies sur les raisons de leur évolution. Cependant, pour ce faire, il aurait fallu que je donne à l'avance mes critères et mes niveaux d'analyse afin que les étudiants puissent s'en imprégner et relire leur travail avant notre rencontre. Ces étudiants qui avaient déjà beaucoup de difficultés à comprendre le contexte d'évaluation dans lequel ils évoluaient depuis deux ans avec des incompréhensions concernant les attentes du portfolio et parfois, un problème de gestion du temps. Ajouter une autre grille d'évaluation avec une autre appréciation de leur travail ne paraissait pas pertinent à ce moment-là. De plus, lors du premier contact que j'ai pris avec eux, j'avais convenu d'un entretien autour de leur perception de leur évolution et non de leur perception de ma propre perception de leur évolution. Cependant, à refaire, je m'interroge sur la pertinence de ce choix et sur la richesse d'informations que j'aurais pu récolter en choisissant de les impliquer dans ma perception de leur évolution et en leur donnant un droit de regard sur ma grille d'analyse.

Un autre élément a également attiré mon attention. Le tableau reprenant les appréciations que les étudiants ont reçu a démontré une amélioration suite à l'oral. L'échange ayant lieu lors de la défense orale suppose donc que l'étudiant a l'occasion d'améliorer la qualité de son portfolio oralement. Des raisons ont été apportées lors des entretiens à cette supposition. D'une part, parce qu'il a reçu un feedback juste avant sa défense orale lui indiquant les faiblesses de son travail écrit et qu'il a pu les corriger pour l'oral. D'autre part, parce qu'en fonction des questions posées lors de cet oral, il a l'occasion de défendre son développement

des compétences en apportant des précisions, des explications et des approfondissements. Cette supposition laisse entrevoir l'idée que défendre son développement oralement est plus facile qu'à l'écrit. Bien que je ne nie pas cette hypothèse, il me semble néanmoins important d'y apporter un point d'attention. Les entretiens menés avec les étudiants ont également mis en lumière l'importance qu'avait pu prendre le superviseur lors de ces défenses orales. Dans certains cas, le superviseur s'est avéré être le seul rempart face à l'échec offrant lui-même une féroce défense au développement de l'étudiant ou initiant une discussion permettant de comprendre le développement de l'étudiant. Quoi qu'il en soit, cette hypothèse amène une nouvelle piste que je me dois d'approfondir, l'idée que l'outil portfolio soit une tâche compliquée en raison des exigences rédactionnelles qu'il représente mais également en raison de l'innovation qu'il est en lui-même. Dans la section *les niveaux de développement*, j'indique m'être inspirée des niveaux d'appropriation de la compétence de Jorro pour construire ma grille d'analyse des portfolios, or, dans ma recherche, c'est à travers le portfolio que cette évaluation de l'appropriation s'entreprind. Et comme les résultats de ma recherche le laissent entendre, il peut résider un écart, voire un gouffre, entre la compétence effective de l'étudiant, dont son superviseur peut d'ailleurs témoigner, et ce qu'il parvient à démontrer de son développement dans les portfolios. Dans la section *avantages et inconvénients liés à l'utilisation du portfolio*, certains facteurs ont été présentés et peuvent expliquer les difficultés auxquelles sont confrontés les intervenants d'un dispositif de formation intégrant le portfolio. Les étudiants ont eu l'occasion de rejoindre certains de ces éléments ou d'en aborder d'autres lors de leur entretien. Je souhaite approfondir la difficulté que représente la tâche d'écriture demandée par le portfolio. Lafortune (2009, p.24) indique que « l'écriture réflexive n'est pas innée : elle suppose un apprentissage, une bonne dose d'humilité, de confiance en soi [...], c'est aussi une reconnaissance de l'erreur comme source de formation [...], deux visées principales [...] : une analyse de pratique et une conceptualisation de sa pratique. » Crinon et Guigue (2006) abordent plusieurs études sur les écrits produits en vue de professionnaliser, une de ces études analysait le langage de réflexion et s'appuyait sur diverses catégories de réflexion allant de *sans réflexion* à *réflexion critique*. Cette étude a montré que les portfolios n'abordent pas voir peu d'analyse et d'approche critique. Le chercheur conclut que l'outil pouvant offrir « des potentialités d'apprentissage et de formation professionnelle [...] n'entraîne pas des effets automatiques et indépendants de ses conditions d'utilisation » (Crinon & Guigue, 2006, p.154). De nombreux auteurs se sont penchés sur les conditions

d'efficacité de l'écriture en formation, Jianzhong (2003), Jorro (2004), Driessen et al. (2005) ont respectivement mis en lumière : « le nécessaire climat de confiance et le type de supervision » , « un accompagnement souple, rigoureux et la multiplicité des postures qu'il doit mobiliser » et « fournir une aide active aux étudiants en indiquant quelles questions se poser [...], s'assurer que les étudiants ont à leur disposition une expérience suffisamment riche et variée pour donner lieu à une réflexion » (cité par Crinon et Guigue 2006, p.157). Pardonnet (2007, p. 3), en parlant de l'ouvrage de Cros, va plus loin en disant : « ce n'est pas l'écriture en soi qui est génératrice de professionnalisation mais bien les conditions de sa production, son accompagnement ». Ces auteurs rejoignent donc des perspectives allant dans la même direction. L'écriture réflexive semble nécessiter un accompagnement et des conditions favorables. Dans les entretiens menés, des propos allaient également dans ce sens.

Prenons maintenant le temps d'aller plus loin dans l'interprétation des réponses données par les étudiants concernant leur perception de leur évolution. Ils ont mis en avant divers éléments que j'ai eu l'occasion de regrouper dans un tableau thématique. J'ai tenté de faire émerger des familles dans les thèmes obtenus dans ce tableau pour les catégories freins et leviers afin de pouvoir mettre en évidence des facteurs ayant une influence sur l'amélioration de leur travail. En annexe 13 se trouve cette émergence de familles dans les thèmes abordés



par les étudiants. Suite à cette mise en lumière, j'ai fait émerger six familles de facteurs que je présente ci-contre. Je les appelle des familles de facteurs car cette dénomination suppose que derrière peut se ranger tout un tas d'éléments qui peuvent caractériser ces facteurs. Ainsi, derrière l'importance de la clarté peut se classer les consignes, les attentes et les exemples.

Cette représentation suppose une interrelation entre les facteurs, je pense en effet que ces familles peuvent s'influencer les unes les autres. Par exemple, la clarté peut avoir une influence sur l'engagement ou l'entraînement peut jouer sur le sentiment de sécurité.

Lors de nos échanges, les étudiants n'ont pas fait ressortir chacun de ces six facteurs, ils ont abordé des éléments qui avaient pu avoir une influence positive ou négative sur leur évolution. Ce que chaque étudiant met en avant est très personnel et ne correspond pas toujours à l'avis des autres même s'il arrive que certains éléments se rejoignent. Chacun a des sensibilités propres et est plus ou moins réactif à l'un ou l'autre élément qui s'est présenté durant cette formation. Par exemple, certains se sont sentis en insécurité, que ce soit par les comparaisons entre pairs, la relation avec la coordinatrice ou encore le feedback et ces étudiants vont mettre en avant le besoin de sécurité pour améliorer leur travail. Là où d'autres étudiants n'ont pas du tout ressenti cette insécurité, voire même sont d'avis contraire. Il y a donc des attentes contradictoires entre étudiants mais il y a également des paradoxes chez eux. Ainsi, on a pu remarquer que certains se plaignaient en année 1 d'un cadre trop strict et puis, ces mêmes étudiants jugeaient avoir eu trop de liberté en année 2 et auraient souhaité plus d'accompagnement. Pour faire face à ces difficultés, il faut manipuler les dispositifs pédagogiques qui correspondent à « l'organisation de l'espace-temps matériel et symbolique de la formation » afin que ceux-ci puissent « répondre aux attentes parfois très diversifiées des apprenants. ». Les dispositifs pédagogiques font partie de ce que Faulx et Danse appellent des déterminants de l'action pédagogique. Ils sont au nombre de six et sont constitués de « toute une série d'éléments de réflexion, de concepts, de connaissances pratiques et d'outils techniques » qui sont mobilisés par des formateurs en vue de « poursuivre les logiques de conception et d'atteindre les effets visés (Faulx & Danse, 2015, p. 38).

En me penchant sur ces déterminants, je vais essayer de faire des liens avec mes familles de facteurs. Si on se réfère aux déterminants « relations formateurs-apprenants » et « relations entre apprenants » qui concernent respectivement « la manière dont la relation est créée et entretenue entre le formateur et son ou ses apprenants » et « la manière dont le formateur gère les relations entre apprenants et le type de dynamique qu'il suscite entre eux », on peut tenter des parallèles entre eux et notre facteur *besoin de sécurité*. Ce facteur a été créé suite aux insécurités qu'ont pu ressentir les étudiants à cause, entre autres, des comparaisons entre pairs ou de la forme du feedback nuisant à la relation avec la coordinatrice.

Le déterminant « les dispositifs pédagogiques » que j'ai défini plus haut peut être mis en lien avec notre facteur *besoin d'entraînement* qui a pointé la variabilité des étudiants dans leurs attentes de temps, d'espace et dans les difficultés rencontrées.

« Les médiateurs pédagogiques » qui « ont pour objet les supports et outils matériels ou langagiers mobilisés pour transmettre le contenu » me font penser au facteur *utilité des ressources* qui se réfère à l'ensemble des éléments que les étudiants ont pu solliciter pour améliorer leur travail.

Mes facteurs *nécessité d'engagement* et *importance de la clarté* sont à mettre en lien avec le déterminant « relation au contenu » qui se questionne sur « la motivation, la perception du sens et l'engagement » des apprenants vis-à-vis du contenu, c'est-à-dire « tout ce qui fait l'objet d'apprentissages ». J'ai eu l'occasion de pointer un gros problème de compréhension dans les entretiens menés avec les étudiants. Ces incompréhensions sont des éléments qui n'ont pas fait sens pour eux. Certains étudiants ont reconnu s'être désengagés de la tâche et cela a évidemment joué sur le travail obtenu.

J'estime ces mises en lien intéressantes, elles sous-entendent que l'évaluation par l'outil portfolio comporte de la complexité, un véritable apprentissage et fait partie de tout un dispositif de formation qui va influencer la qualité du portfolio dès son commencement.



## Conclusion

Ce travail de recherche a eu comme objectifs d'analyser les portfolios, de recueillir et d'interpréter la perception des étudiants sur leur évolution afin de répondre aux questions « quelle est l'évolution qualitative du contenu des portfolios ? » et « quelle perception ont les étudiants de leur évolution ? ».

Afin de mener à bien ces objectifs, j'ai opté pour l'analyse de traces et la réalisation d'entretiens avec cinq étudiants en deuxième année de Facility management. L'analyse des portfolios a démontré que les critères qui possèdent le plus d'évolution d'une année à l'autre sont les critères apprentissage et autocritique. Les autres critères ont déjà des niveaux élevés de qualité et présentent plus de stabilité d'une année à l'autre. Suite à mes entretiens avec les étudiants, leur perception sur leur évolution a permis de mettre en évidence tout un tas de leviers et de freins qui pour certains avaient déjà été pointés dans ma revue de littérature et que j'ai choisi de regrouper afin d'obtenir des familles de facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'amélioration de leur travail. Ces six facteurs sont : l'importance du cadre, l'importance de la clarté, la nécessité de l'engagement, l'utilité des ressources, le besoin d'entraînement et le besoin de sécurité. Suite aux éclairages qu'ont pu fournir nos données, le dispositif de formation a peut-être l'opportunité d'envisager des pistes en vue de proposer un autre encadrement à leurs étudiants afin de répondre au possible besoin d'accompagnement que nécessite l'écriture réflexive, et des conditions favorables dans lesquelles elle peut évoluer.

Je tiens à terminer ce travail en défendant cette recherche qui, bien qu'elle ait des points à améliorer, a néanmoins apporté des informations non négligeables sur l'évolution des portfolios avec une mise en lumière des critères difficiles à satisfaire qui nécessiteraient sans doute un point d'attention afin d'aider les étudiants à les atteindre. Il me semble important d'avoir pu mettre en lumière les facteurs ayant une influence sur la qualité des portfolios dans ce dispositif de formation car ils rentrent tout à fait dans le champ d'action d'un dispositif de formation et peuvent être manipulés en vue de favoriser l'amélioration du contenu des portfolios. Cette recherche a aussi permis de mettre en lumière l'importance qu'ont pu prendre les défenses orales dans notre contexte de recherche et elle ouvre la porte sur le champ des possibilités qui serait à questionner, à creuser pour une future recherche. Les besoins que nécessite l'écriture réflexive sont également des bonnes pistes à approfondir. Je

pense qu'envisager une recherche qui se pencherait sur les défenses orales pourrait apporter de nouvelles informations sur la thématique des portfolios et de leur qualité.

D'un point de vue personnel, j'ai eu l'occasion d'en découvrir plus sur l'outil, sur sa mise en œuvre, sur les difficultés de rédaction qu'il représente et sur les points de vigilances à avoir en vue de favoriser sa qualité. Je conclurai cette recherche par cette citation d'Henry Ford (n.d.) : « L'échec est seulement l'opportunité de recommencer d'une façon plus intelligente ».

## Bibliographie

- AlterKit, *référentiels et portfolios pour encadrer, suivre et évaluer le développement de compétences dans le cadre de Master en alternance*. AlterKit. Consulté le 13 décembre 2019 sur <http://www.alterkit.uliege.be/>
  
- *Apprendre et travailler à temps partiel*. Belgium. Consulté le 14 décembre 2019 sur <https://www.belgium.be/fr/formation/enseignement/apprentissage>
  
- Bélanger, C. (2008). *Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation*. Actes de colloque du 25<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Montpellier Retrieved from [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes\\_Evaluation/Belanger\\_AIPU2008\\_Actes.pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/Methodes_Evaluation/Belanger_AIPU2008_Actes.pdf)
  
- Besson, M., Collin, B. & Hahn, C. (2004). L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, n<sup>o</sup>(sup> 151), 69-80. <https://doi.org/10.3166/rfg.151.69-80>
  
- Blanchet, A. et A. Gotman (2014). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Armand Colin
  
- Boudjaoui, M., & Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 42, 1-9. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n1-ef01352/1024561ar/>

- Boutin, Gérald, 2018. *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
  
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012358ar/>
  
- Buysse, A.A., & Vanhulle, S. (2009). *Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?* Questions Vives, 5, 225-242.
  
- Cabaret, V. (2016). Accompagnement, alternance et éthique pragmatique : vers une démarche clinique de formation. *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 27, 73-90. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-journal-international-de-bioethique-et-d-ethique-dessciences-2016-1-page-73.htm>
  
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques *Mesure et Evaluation en Education*, 20 (1), pp.1 - 24. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189/>
  
- Chenu, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles*. Suisse : Éditions scientifiques internationales.

- Coulet, J-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. *Recherche et formation*, 64, 47-62. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rechercheformation/199>
  
- Coiduras, J., & Carrera, X. (2010). La construction du sens autour de la notion de compétences dans des dispositifs universitaires en alternance. *Éducation et francophonie*, 38, 96-112. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2010-v38-n2-ef1516783/1002166ar.pdf>
  
- Cros, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
  
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 117-169.
  
- Depover, C. & Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université
  
- Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (2014) *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

- Dufour, C., & Larivière, V. (2012). *Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes*. Université de Montréal
  
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur
  
- Geay, A. & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1999\\_num\\_128\\_1\\_1069](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_128_1_1069)
  
- Georges, F., Poumay, M., & Tardif, J. (2014). *Comment appréhender la complexité inhérente aux compétences ? Recherche exploratoire sur les preuves de la compétence et sur les critères de son évaluation*. Conférence présentée au 28<sup>e</sup> congrès de l'AIPU : Pédagogie universitaire : entre recherche et enseignement, Mons. Retrieved from <https://orbi.uliege.be/handle/2268/168477>
  
- Godelet, E. (2009). *Apprendre et se développer à travers l'écriture du mémoire en formation d'adultes Utopie ou possible réalité?* In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
  
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, 11<sup>e</sup> éd., Paris, Dalloz
  
- Gusew, A. & Berteau, G. (2010). Chapitre 8. Le portfolio. Dans : Benoît Raucent éd., *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ?*

*Quelles mises en œuvre ?* (pp. 223-246). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0223>

- Hardy, M. & Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 689–709. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n3-rse2889/029514ar/>
  
- Ignelzi, A. (2018). *Les conditions qualitatives d'un dispositif de formation intégrant le portfolio -Le cas du Master en alternance en Facility management à la Haute École de la Province de Liège*. (Mémoire). Retrieved from <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/5789>
  
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1).
  
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—formation—terrain professionnel. *Recherche et formation*, (54), 101-114.
  
- Laboratoire de soutien aux synergies Éducatin-Technologie. LabSET. Consulté le 15 décembre 20219 sur <http://www.labset.ulg.ac.be/portail/>

- *L'enseignement supérieur en alternance*. Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté le 20 janvier 2019 sur [http://www.enseignement.be/index.php?page=26521&navi=4282&rank\\_page=26521](http://www.enseignement.be/index.php?page=26521&navi=4282&rank_page=26521)
  
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. PUQ.
  
- Lafortune, L. (2009). *L'écriture comme instrument de développement professionnel*. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
  
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6è éd.). Paris : Eyrolles-Éd. d'Organisation
  
- Leclercq, D. (2006). *L'évolution des QCM*. In Figari, G. & Mottiez-Lopez, L. *Recherches sur l'évaluation en Education*. Paris : L'Harmattan Retrieved from [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/10124/1/LECLERCQ\\_evolution\\_qcm\\_in\\_figari\\_mottier-1.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/10124/1/LECLERCQ_evolution_qcm_in_figari_mottier-1.pdf)
  
- Lecoq, J. (2018). *Évaluer les compétences avec un (e)portfolio*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain Retrieved from <https://uclouvain.be/fr/etudier/III/actualites/evaluer-les-competences-avec-un-e-portfolio-nouveau-cahier-du-III.html>



- Lemenu, D. & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur
  
- Lessard-Hébert Michelle. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. De Boeck université.
  
- *Master en Facility management*. Haute École de la Province de Liège. Consulté le 25 décembre 2019 sur <https://www.hepl.be/fr/master-facility-management>
  
- Maroy, C., & Fusulier, B. (1998). Institutionnalisation et marginalité: la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique. *Critique régionale*, (26-27), 77-120.
  
- Merhan, F. (2009). *Le portfolio de développement professionnel à l'Université. Enjeux et significations*. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse, Les écritures en situations professionnelles. Canada : Presses de l'Université du Québec.
  
- Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42 (1), 80–94. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n1-ef01352/1024566ar/1>

- Mucchielli, Paillé, P., & Guadarrama Olivera, R. (2013). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales [Review of *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*]. *Estudios Sociologicos*, 31(91), 262–266. El Colegio de México.
  
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218. Retrieved from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
  
- Pardonnet, V. (2007). Françoise CROS, dir., Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. *Questions de communication*, 11(1), 0–0. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7420>
  
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Retrived from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)
  
- Popham, W. (1997). What's wrong and what's right with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75. Retrieved from [http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham\\_1997\\_Whats-Wrong\\_and-Whats-Right\\_With-Rubrics.pdf](http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf)

- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010) « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation*, 64, p15-30. Retrieved from : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/185>
  
- Poumay, M. (2017). *7 qualités d'un dispositif d'évaluation*. Unpublished document, Université de Liège, Liège
  
- Poumay, M., Georges, F., & Tardif, J. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur
  
- Poumay, M., & Maillart, C. (2014). Los portafolios : Hacia una evaluación mas integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In Leclercq, D., & Cabrera, A. (Eds.), *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* (pp. 237- 251). Santiago de Chile, Chile : Universidad de Chile. Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/168492>
  
- Prigent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Québec : Ed. Presses internationales Polytechnique
  
- Proglío, H. (2009). Promouvoir et développer l'alternance. *Voie d'excellence pour la professionnalisation. Rapport au Président de la République*.

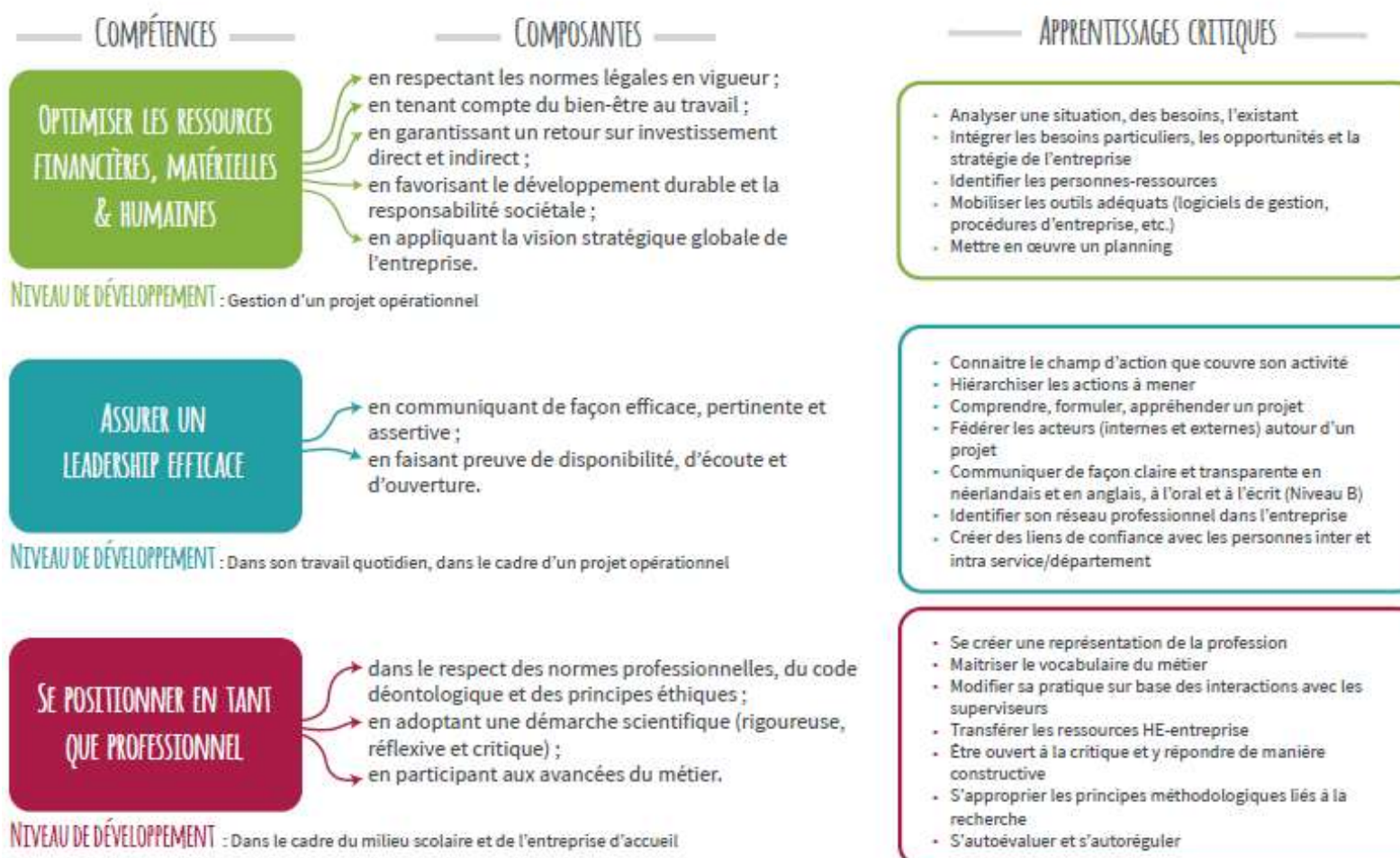
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et analyses*. 76, 1-18 Retrieved from <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
  
- Rouanet, J-C. (2015). Autonomie, autoévaluation et régulation. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*. 147, 125-128. Retrieved from <https://vpn.gw.ulg.ac.be/,DanaInfo=www.cairn.info,SSL+revue-administration-et-education-2015-3-page-125.htm>
  
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111
  
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : de Boeck
  
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
  
- *Une boîte à outils de gestion de compétences dans l'enseignement en alternance* [PDF]. Guide\_etudiant\_FM\_2018\_2019(1).pd
  
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance?. *Éducation et didactique*, (6-1), 47-68.

- Veillard, L., & Kouamé, K.-D. (2014). Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance. *Éducation et Francophonie*, 42, 42-64. doi :10.7202/1024564a
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational psychology*. 81 (3), 329 Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.2089&rep=rep1&type=pdf>

## Annexes

### Annexe 1 : Le référentiel des compétences en année 1

#### Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 1



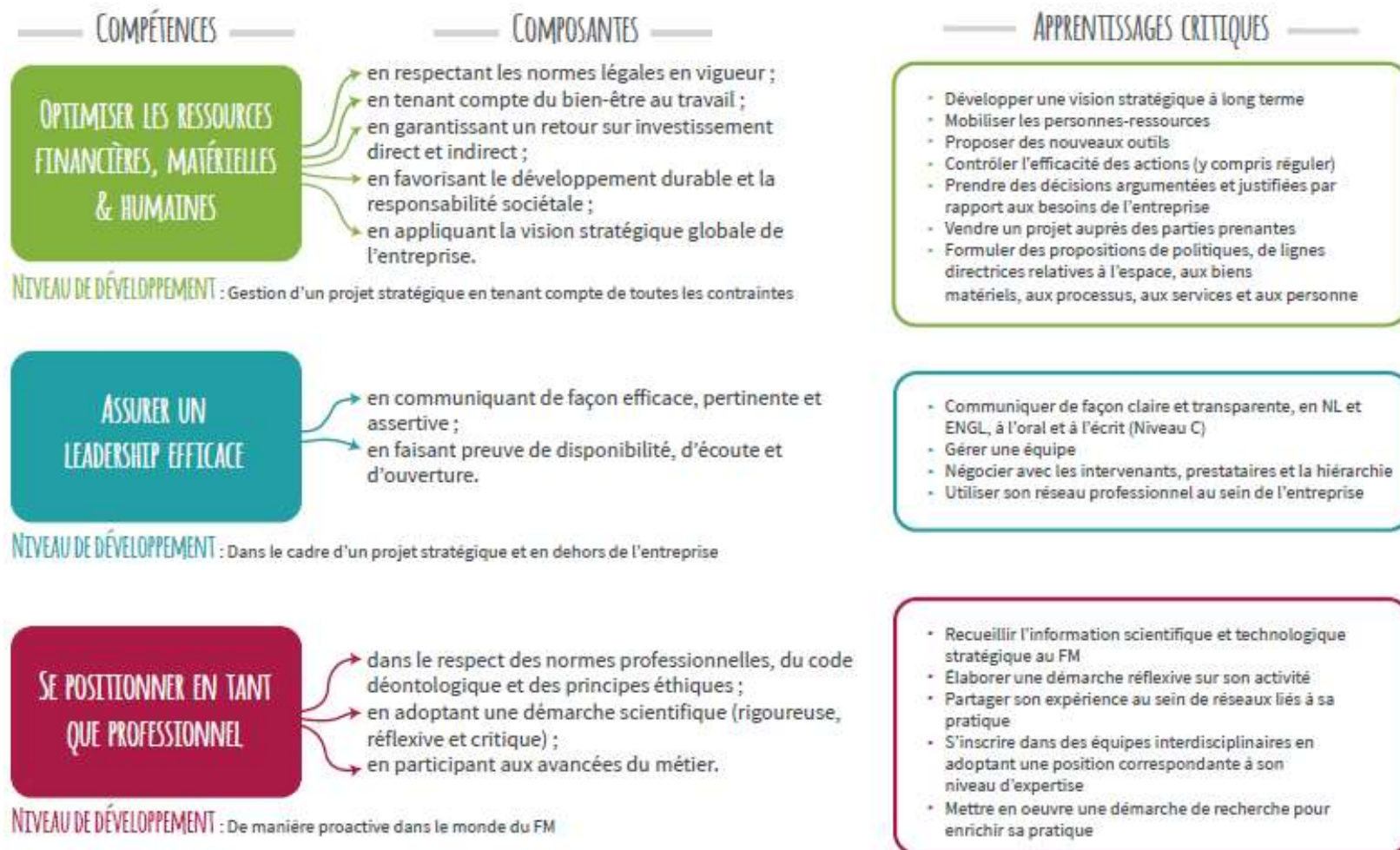
NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Gestion d'un projet opérationnel

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Dans son travail quotidien, dans le cadre d'un projet opérationnel

NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT : Dans le cadre du milieu scolaire et de l'entreprise d'accueil

## Annexe 2 : Le référentiel des compétences en année 2

### Référentiel des compétences en Facility Management - Bloc 2



**NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT :** Gestion d'un projet stratégique en tenant compte de toutes les contraintes

**NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT :** Dans le cadre d'un projet stratégique et en dehors de l'entreprise

**NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT :** De manière proactive dans le monde du FM

## Annexe 3 : Structure du portfolio 1

### 4.2. Tableaux de bord

La section « Tableaux de bord » reprend l'état d'avancement de votre portfolio, à savoir :

- 1) la bonne conduite des projets que vous menez en entreprise,
- 2) le développement de vos compétences de FM.

Elle vous permet d'avoir une vue globale sur votre progression au fil des deux années. Vous ne pouvez rien y modifier directement, il s'agit de données générées à partir des autres sections de votre portfolio.

#### 4.2.1. Mes projets

Pour chaque étape de vos projets sont reprises votre auto-évaluation ainsi que la validation par votre superviseur (ex. : l'étape a-t-elle été finalisée de façon satisfaisante, est-elle en cours de réalisation ou n'a-t-elle pas encore été réalisée).

#### 4.2.2. Mes compétences

Pour chaque moment d'évaluation de la compétence (mi bloc 1, fin bloc 1, mi bloc 2, fin bloc 2), sont reprises vos différentes auto-évaluations soumises, ainsi que les évaluations de votre superviseur et de votre coordinateur.

### 4.3. Mon profil

Cette section reprend les informations administratives qui vous concernent :

- vos coordonnées ;
- votre vision du métier auquel vous vous préparez ;
- une description de votre/vos entreprise(s) d'accueil.

Cette section est la **première pierre dans votre parcours de développement professionnel.**

### 4.4. Mes projets

La section « Mes projets » permet de décrire les projets dans lesquels vous êtes impliqués en entreprise ou en classe. Pour chaque projet, vous devez notamment identifier :

- l'**objectif** du projet ;
- le **rôle** que vous jouez dans ce projet ;
- les **contraintes** que vous rencontrez, les **solutions apportées** et les **résultats obtenus** ;
- les **jalons** nécessaires pour mener le projet à bien (étapes de réalisation) ;
- la **qualité de vos actions** à travers une auto-évaluation des jalons associées au projet.

### 4.5. Mes tâches

En entreprise, il est tout à fait possible que vous ayez à réaliser certaines tâches isolées, sans qu'elles soient intégrées dans un projet plus global. Ces tâches contribuent à votre formation et sont donc à mentionner dans votre portfolio. Cette mention ne suffit pas. Encore faut-il **expliquer en quoi ces tâches contribuent à votre formation de FM.** La mise à disposition de traces concrètes de réalisation (« ajout de fichier ») est un plus.

### 4.6. Mon mémoire

La section « Mon mémoire » permet de proposer des soumissions de mémoire à vos encadrants (promoteur et coordinateur) et d'avoir en retour un avis. Plusieurs soumissions sont possibles.



#### 4.7. Mes compétences en FM

Cette section constitue l'espace dans lequel vous pourrez apporter **la preuve du développement de vos compétences de FM**.

Le développement de compétences s'effectue **en classe** et **en entreprise**.

Deux périodes d'auto-évaluation des niveaux de développement des compétences sont proposées chaque année : une à la moitié du bloc et l'autre en fin de bloc.

Sur l'ensemble de votre master, le dispositif vous donne donc l'occasion de prendre du recul sur le développement de vos compétences à quatre reprises :

1. Au milieu de la première année (mi bloc 1)
2. À la fin de la première année (fin bloc 1)
3. Au milieu de la deuxième année (mi bloc 2) si nécessaire en fonction des résultats obtenus en fin de bloc 1
4. À la fin de la deuxième année (fin bloc 2)

Pour démontrer votre compétence, vous devez :

- **Décrire** clairement les situations qui vous ont permis d'entraîner et de développer la compétence
- **Expliquer** en quoi vos actions dans le cadre de ces situations attestent de votre compétence en référence au niveau de développement de la compétence attendu
- **Apporter des preuves concrètes** et explicites (ex. : réalisations, photos, mails, textes, etc.) de votre niveau de développement

#### 4.8. Mes unités d'enseignement

La section « *Mes unités d'enseignement* » regroupe les UE du master au bloc 1 et 2. Pour chaque UE, vous pouvez consulter les intitulés et titulaires des cours composant l'UE et les compétences travaillées par cette UE.

Afin de permettre à votre superviseur de vous proposer des projets susceptibles de mobiliser les connaissances acquises en classe, et aux enseignants concernés, de suivre votre progression au regard de leur cours, vous avez la possibilité d'encoder ce qui vous a aidé, dans cette UE, à développer les compétences.

#### 4.9. Mes ressources

La section « Mes ressources » vous permet :

- De recevoir des fichiers de votre équipe encadrante

Attention, certaines News pourraient y être postées par votre équipe encadrante.

- De poster des productions à destination de vos enseignants (les conserver pour vous et les rendre visibles à l'équipe encadrante)
- D'intégrer dans votre portfolio les ressources utiles au développement de votre pratique de FM
- De poster un mail à vos enseignants

Ces ressources pourront vous servir à nourrir vos preuves de compétence. N'hésitez pas à associer des commentaires à vos ressources (description, avis, lien avec les compétences, etc.) afin de faciliter leur réutilisation ultérieure.

## Annexe 4 : Proposition de structure du portfolio 2

# Structure du rapport relatif aux évaluations

## Pour rappel

---

Le but premier de ce rapport est de **DEMONTRER** l'acquisition des compétences relatives au référentiel Master FM.

Ce rapport se veut **analytique** (il ne s'agit pas d'une description exhaustive de toutes les tâches réalisées en alternance) ET **synthétique** (maximum 6 pages hors annexe)

Ce rapport doit être remis à vos superviseurs (Haute Ecole ET entreprise) **7 jours ouvrables avant la date d'évaluation** via la plateforme MOODLE de manière à ce qu'un premier avis puisse vous être transmis AVANT votre défense.

## Structure

---

### 1. Cadre **!!! Uniquement pour le premier rapport !!!**

- a. Présentation du lieu d'alternance
- b. Présentation du service, de l'organigramme

### 2. Projets

#### a. Projet 1

##### i. Analyse SCRA

1. Source du projet
2. Contraintes liées au projet *Deadline, Budget, Légal, ...*
3. Réactions

*Quelles sont les ressources (personnes, apprentissages critiques, ...) qui ont été mobilisées ?*

4. Actions  
*Comment avez-vous agi ?*

5. Résultats *Statut, Résultats, Pistes futures, ...*

##### ii. Quels liens avec les compétences ? (partie PORTFOLIO)

1. Comment C1 est-elle prise en compte? **(preuves/traces !)**
  - a. Comment les composantes essentielles sont-elles intégrées ?  
**(preuves/traces !)**
  - b. Quels liens entres les composantes ? **(preuves/traces !)**

*Quels sont les dilemmes, les choix qui ont dû être opérés pour concilier les différentes composantes ?*

2. Idem C2
3. Idem C3

##### iii. Critiques et piste de régulation

*Comment auriez-vous pu « mieux faire » ?*

*Comment auriez-vous agi « dans un autre cadre », « dans une autre situation » ?*

## Projet 2 et suivant

### 1. Auto-Evaluation

#### a. Concernant C1

*La compétence 1 est-elle acquise, en cours d'acquisition, non-acquise ?*

*Pourquoi ?*

#### b. Concernant C2

*La compétence 2 est-elle acquise, en cours d'acquisition, non-acquise ?*

*Pourquoi ?*

#### c. Concernant C3

*La compétence 3 est-elle acquise, en cours d'acquisition, non-acquise ?*

*Pourquoi ?*

### 2. Conclusion

#### a. Remarques, critiques, commentaires

#### b. Développements futurs

## Remarques importantes

---

1. Cette structure vous est simplement suggérée afin de vous fournir les traceurs indispensables à l'évaluation d'un étudiant inscrit dans un MASTER en alternance. Il ne s'agit en aucun cas d'un cadre obligatoire. Libre à vous de la suivre de manière stricte, de vous en inspirer ou de proposer une autre forme pour votre rapport.
2. Tous les projets ne doivent pas nécessairement être développés dans ce rapport. Il vous appartient de sélectionner les éléments que vous jugez opportuns de mettre en avant de manière à démontrer au mieux l'acquisition des trois compétences.
3. N'oubliez pas de prendre un maximum de hauteur pendant la rédaction de ce rapport. Le but est vraiment d'analyser votre pratique et de dégager des pistes d'évolutions futures.

## Bon travail

## Annexe 5 : Feedback

### FEEDBACK REMIS À L'ÉTUDIANT·E

COMPÉTENCES	NOTE ATTRIBUÉE	Pourquoi cette note ?	Conseil(s) pour la suite
<b>C1. OPTIMISER LES RESSOURCES FINANCIÈRES, MATÉRIELLES ET HUMAINES</b>	/20		
<b>C2. ASSURER UN LEADERSHIP EFFICACE</b>	/20		
<b>C3. SE POSITIONNER EN TANT QUE PROFESSIONNEL</b>	/20		


Nom et prénom de l'étudiant(e) :

Entreprise et nom du superviseur :



## Annexe 6 : Grille d'évaluation année 1

# Évaluation DE LA DÉMONSTRATION DU DÉVELOPPEMENT DES 3 COMPÉTENCES DU FACILITY MANAGER À LA LUMIÈRE DE 3 INDICATEURS

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 5px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold;">Compétence 1</div> <div style="background-color: #76b82a; color: white; padding: 10px; text-align: center;"> <b>L'étudiant·e optimise les ressources financières, matérielles et humaines</b> </div> <div style="font-size: 0.8em; color: #76b82a;">                     ... en respectant les normes légales en vigueur                      ... en tenant compte du bien-être au travail                      ... en garantissant un retour sur investissement direct et indirect                      ... en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale                      ... en appliquant la vision stratégique globale de l'entreprise                 </div> <div style="text-align: right; font-size: 0.8em; color: #76b82a;">                     Dans le cadre d'un projet  <b>OPÉRATIONNEL</b> </div> </div>				
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid #e67e22; padding: 5px; border-radius: 15px; color: #e67e22; font-weight: bold;">Insatisfaisante : 0</div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="border: 1px solid #95a5a6; padding: 5px; border-radius: 15px; color: #95a5a6; font-weight: bold;">SATISFAISANTE : 10</div> <div style="border: 1px solid #27ae60; padding: 5px; border-radius: 15px; color: #27ae60; font-weight: bold;">BONNE : 14 À 16</div> <div style="border: 1px solid #27ae60; padding: 5px; border-radius: 15px; color: #27ae60; font-weight: bold;">EXCELLENTE : 17 À</div> </div>				
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	<b>Rencontre des composantes essentielles</b>	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)	
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	<b>Justification des prises de décision</b>	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	<b>Identification de pistes de régulation</b>	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des résultats de ses actions

Compétence		L'étudiant·e assure un leadership efficace			... en communiquant de façon efficace, pertinente et assertive ... en faisant preuve de disponibilité, d'écoute et d'ouverture		Dans le cadre d'un projet OPÉRATIONNEL	
		Insatisfaisante : 0	SATISFAISANTE : 10	BONNE : 14 À 16	EXCELLENTE : 17 À			
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	<b>Rencontre des composantes essentielles</b>	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)					
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	<b>Justification des prises de décision</b>	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations				
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	<b>Identification de pistes de régulation</b>	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des résultats de ses actions				

Les 3 indicateurs déclinés dans chacune des 4 colonnes (dém. insuffisante, satisfaisante...) témoignent d'un degré de développement de la compétence chez l'étudiant.  
 Prérequis : la démonstration est authentique et suffisante pour être compréhensible (ex. contexte, contrainte(s) contextuelle(s), objectif(s)/problématique, enjeux...)  
 Un élément coché dans la première colonne suffit à engendrer un échec immédiat.

Nom et prénom de l'étudiant(e) :  
 Entreprise et nom du superviseur :



Compétence	L'étudiant·e se positionne en tant que professionnel						
	... dans le respect des normes professionnelles, du code déontologique et des principes éthiques ... en adoptant une démarche scientifique (rigoureuse, réflexive et critique) ... en participant aux avancées du métier			Dans le cadre d'un projet OPÉRATIONNEL			
Insatisfaisante : 0		SATISFAISANTE : 10		BONNE : 14 À 16		EXCELLENTE : 17 À	
							
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	<b>Rencontre des composantes essentielles</b>	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)				
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	<b>Justification des prises de décision</b>	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations			
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	<b>Identification de pistes de régulation</b>	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des résultats de ses actions			


Les 3 indicateurs déclinés dans chacune des 4 colonnes (démo. insuffisante, satisfaisante...) témoignent d'un degré de développement de la compétence chez l'étudiant.  
Prérequis : la démonstration est authentique et suffisante pour être compréhensible (ex. contexte, contrainte(s) contextuelle(s), objectif(s)/problématique, enjeux...)  
Un élément coché dans la première colonne suffit à engendrer un échec immédiat.

Nom et prénom de l'étudiant(e) :  
Entreprise et nom du superviseur :



## Annexe 7 : Grille d'évaluation année 2

# Évaluation DE LA DÉMONSTRATION DU DÉVELOPPEMENT DES 3 COMPÉTENCES DU FACILITY MANAGER À LA LUMIÈRE DE 3 INDICATEURS


<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold;">Compétence</div> <div style="text-align: center;"> <p><b>L'étudiant·e optimise les ressources financières, matérielles et humaines</b></p> </div> <div style="font-size: small;"> <p>... en respectant les normes légales en vigueur                      ... en tenant compte du bien-être au travail                      ... en garantissant un retour sur investissement direct et indirect                      ... en favorisant le développement durable et la responsabilité sociétale                      ... en appliquant la vision stratégique globale de l'entreprise</p> </div> <div style="text-align: right; font-size: small;"> <p>Dans le cadre d'un projet STRATEGIQUE</p> </div> </div>				
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px; border-radius: 15px;">Insatisfaisante : 0</div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; border-radius: 15px;">SATIS. : 10 à 13</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; border-radius: 15px;">BONNE : 14 À 16</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; border-radius: 15px;">EXCELL. : 17 À 20</div> </div>				
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	<b>Rencontre des composantes essentielles</b>	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)	
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	<b>Justification des prises de décision</b>	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	<b>Identification de pistes de régulation</b>	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des impacts de ses actions



Compétén		L'étudiant·e assure un leadership efficace			... en communiquant de façon efficace, pertinente et assertive ... en faisant preuve de disponibilité, d'écoute et d'ouverture		Dans le cadre d'un projet STRATEGIQUE	
		Insatisfaisante : 0	SATISFAISANTE : 10	BONNE : 14 À 16	EXCELLENTE : 17 À			
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	Rencontre des composantes essentielles	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)					
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	Justification des prises de décision	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations				
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	Identification de pistes de régulation	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des impacts de ses actions				

Les 3 indicateurs déclinés dans chacune des 4 colonnes (dém. insuffisante, satisfaisante...) témoignent d'un degré de développement de la compétence chez l'étudiant.  
Prérequis : la démonstration est authentique et suffisante pour être compréhensible (ex. contexte, contrainte(s) contextuelle(s), objectif(s)/problématique, enjeux...).  
Un élément coché dans la première colonne suffit à engendrer un échec immédiat.

Nom et prénom de l'étudiant(e) :  
Entreprise et nom du superviseur :

Compétence	L'étudiant·e se positionne en tant que professionnel						
	... dans le respect des normes professionnelles, du code déontologique et des principes éthiques ... en adoptant une démarche scientifique (rigoureuse, réflexive et critique) ... en participant aux avancées du métier						
Dans le cadre d'un projet STRAT							
Insatisfaisante : 0		SATISFAISANTE : 10		BONNE : 14 À 16		EXCELLENTE : 17 À	
							
<input type="checkbox"/> Rencontre l'une ou l'autre composante(s)	Rencontre des composantes essentielles	<input type="checkbox"/> de façon isolée (toutes les CE)	<input type="checkbox"/> de façon intégrée, mettant en lumière les synergies et tensions (toutes les CE)				
<input type="checkbox"/> Description factuelle des actions menées	Justification des prises de décision	<input type="checkbox"/> en mobilisant une ou plusieurs ressource(s) pertinentes	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources pertinentes de façon nuancée	<input type="checkbox"/> en combinant des ressources et en explicitant la façon de procéder dans d'autres situations			
<input type="checkbox"/> Pistes de régulations peu pertinentes en regard de la situation	Identification de pistes de régulation	<input type="checkbox"/> tenant compte de dimensions isolées dans la situation	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation (multifactoriels)	<input type="checkbox"/> tenant compte de la complexité de la situation et des impacts de ses actions			

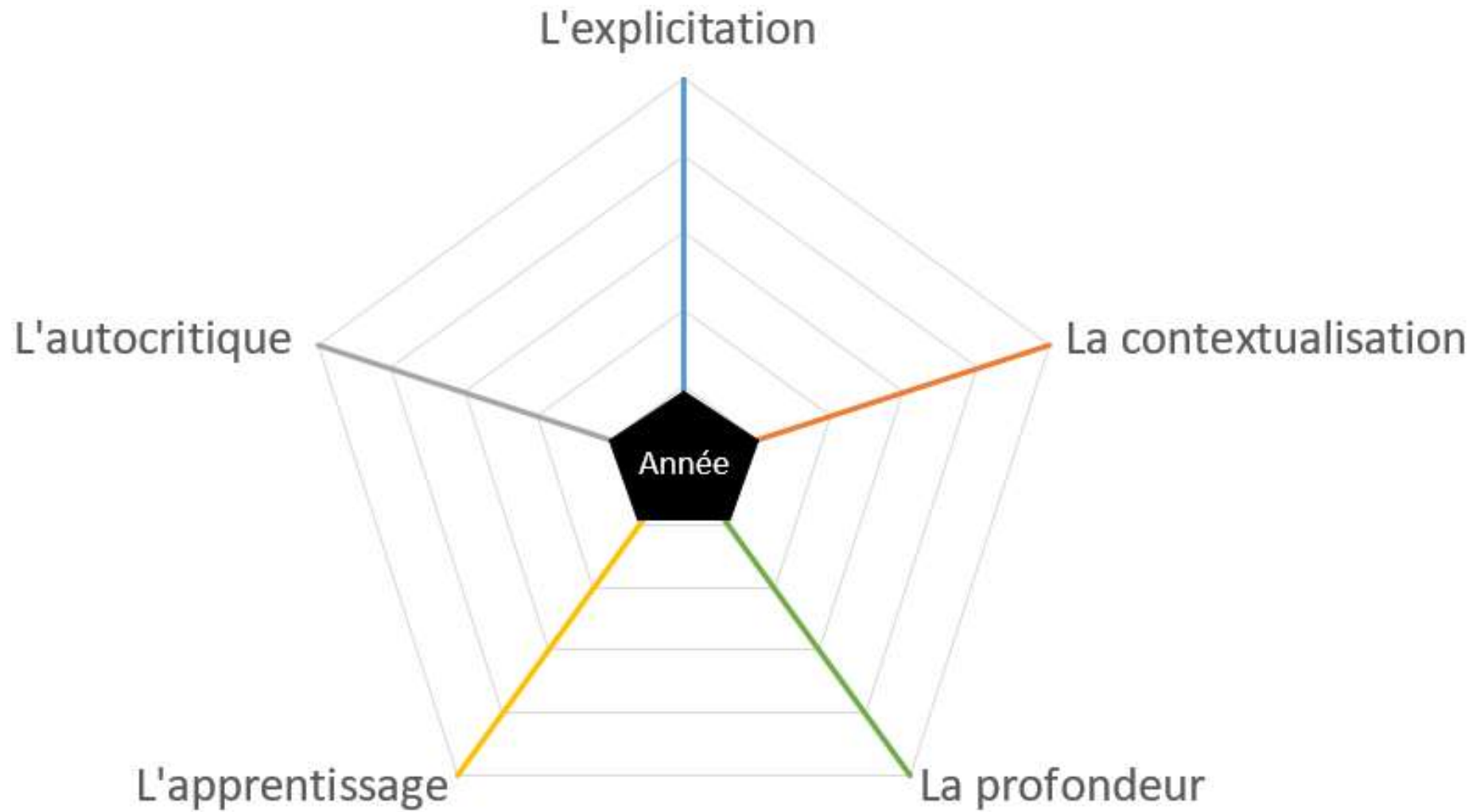
Les 3 indicateurs déclinés dans chacune des 4 colonnes (dém. insuffisante, satisfaisante...) témoignent d'un degré de développement de la compétence chez l'étudiant.  
 Prérequis : la démonstration est authentique et suffisante pour être compréhensible (ex. contexte, contrainte(s) contextuelle(s), objectif(s)/problématique, enjeux...).  
 Un élément coché dans la première colonne suffit à engendrer un échec immédiat.

Nom et prénom de l'étudiant(e) :  
 Entreprise et nom du superviseur :

## Annexe 8 : Grille d'analyse

Critères	Indicateurs de qualité				
	0	1	2	3	4
L'explicitation		Mentionne des actions menées (description factuelle)	... et des décisions prises (interprétation des doutes, tensions, choix)	...et des ressources mobilisées pour prendre des décisions	...et des projections envisagées (alternatives éventuelles, principes construits...)
La contextualisation		Mentionne des particularités du contexte (lieu, matériel, contact,...)	... et fait le lien avec des actions réalisées (quoi, où, avec qui, lesquels...)	... et évoque l'impact (levier ou frein) du contexte sur les actions menées	... et fait le lien entre cet impact sur les actions et le référentiel (composantes essentielles ou compétences)
La profondeur		Mentionne la qualité des actions menées	... et les lie à des situations spécifiques détaillées (nuances)	... et les lie à des composantes essentielles du référentiel	... et appuie la preuve de la qualité des actions à ses effets (résultats concrets, avis extérieurs...)
L'apprentissage		Mentionne des nouveaux acquis, des nouvelles ressources utilisées	... et les lie à une forme de réorganisation de sa pensée, de ses croyances	... et en explique le processus de construction (bascule, apprentissage critique)	... et lie ces majorations cognitives aux compétences visées
L'autocritique		Pose un jugement sur ses actions et/ou ses apprentissages	... et sur son niveau de développement des compétences	...et lie son jugement à des références (personnes, feedback, critères ...)	... et nuance les jugements référencés (détails du contexte, régulations possibles ou amorce de régulation réalisée...)

Annexe 9 : Graphique en étoile



## Annexe 10 : Guide d'entretien

### Amont de l'entretien

#### Poser un cadre

« Il s'agit d'une conversation (environ une heure) enregistrée (rendue anonyme) où je vais poser une ou deux questions centrales et essayer d'approfondir ensuite ce que vous me dites. L'objectif de l'entretien, c'est de vous écouter à propos de l'évolution de vos portfolios et à propos de votre développement de FM en deux ans. Cet entretien rentre dans le cadre de mon mémoire dont l'objectif est d'analyser l'évolution de vos portfolios et de mieux comprendre comment vous avez développé vos compétences de FM. »

### Questions & relances

- 1) Diriez-vous que vos portfolios de M1 et M2 sont semblables ou différents ? En quoi ?  
RELANCE : différence/ressemblance sur la forme = contraintes, mais quid sur le fond (le contenu) ?  
RELANCE : êtes-vous fier d'une version plus que d'une autre ? Pourquoi ? En quoi ?  
(20-25 minutes environ)
  
- 2) En deux ans de formation, vous êtes devenu un autre FM ! Vous êtes bien mieux « équipé » pour agir en professionnel. Selon, vous, quels sont les apprentissages majeurs que vous avez vécus ?  
RELANCE : Pourquoi ? En quoi ? Grâce à quoi ? Comment ?  
RELANCE : Avez-vous eu des prises de conscience de votre « transformation » pendant ces deux années ? A quelle occasion ? Suite à quoi ?  
RELANCE : Qu'est-ce qui a provoqué une « bascule » dans votre apprentissage du métier à votre avis ?  
RELANCE : Que faites-vous différemment aujourd'hui que l'an dernier dans le contexte du FM ?

#### Ouverture et conclusion

- 3) Auriez-vous envie d'ajouter quelque chose qui me permettrait de comprendre votre évolution dans le développement des compétences du FM ?

Merci

## Annexe 11 : Arbre thématique « évolution du portfolio »

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
<b>Freins</b>	Manques	Cadre avec un canevas équilibré
		Précision et clarté dans les consignes
		Séminaire
		Engagement
		Temps, explications tardives
		Cohérence entre le cadre de l'évaluation et l'objectif d'autonomie
		D'espace (forme influence le fond)
		Questions guides
		Exemples
		D'entraînement
	Incompréhensions	Des attentes
		Des compétences
		Des exemples
		De l'outil d'évaluation
		Du contexte d'évaluation
	Tâches	Difficulté des attentes (prise de recul, preuve pertinente)
		Difficulté de la tâche
		Difficultés à gérer le temps
		Réalité de terrain rentre en conflit avec les attentes
		Difficulté à synthétiser
		Difficulté à entrer dans le cadre
	Insécurités	Stress avec la coordinatrice
		Frustration face à l'échec

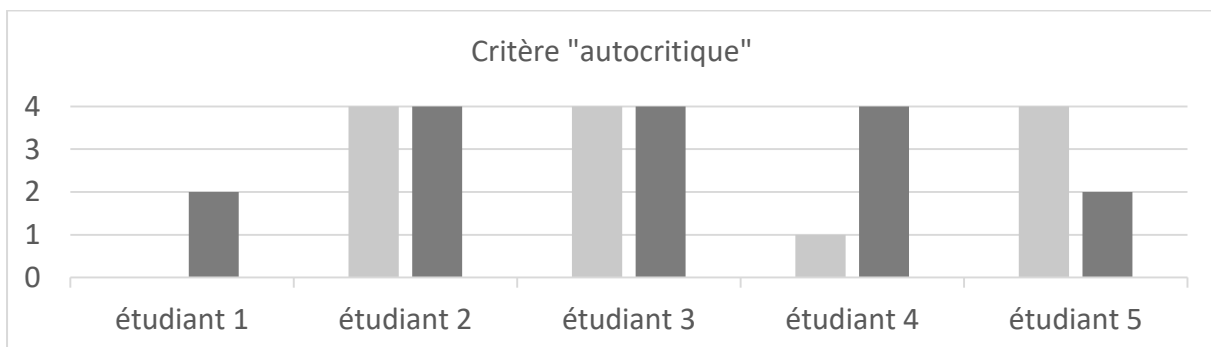
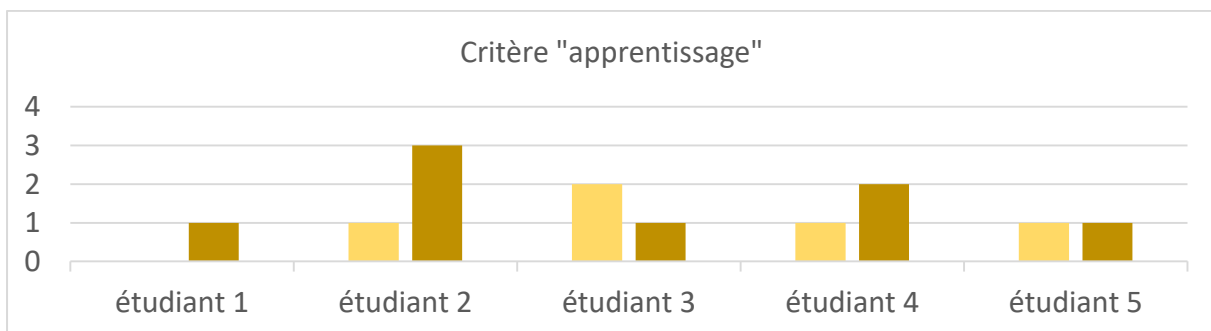
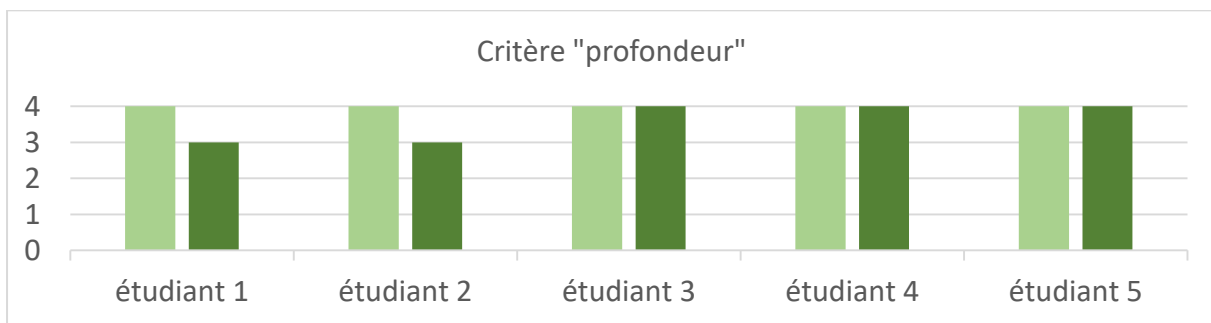
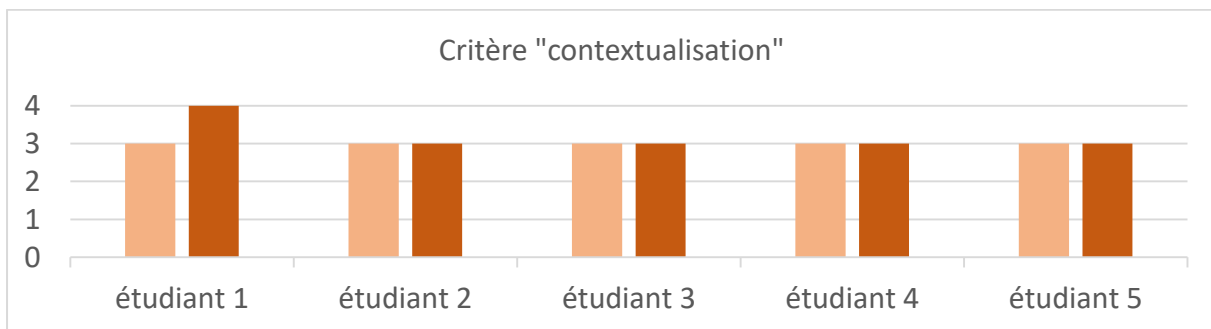
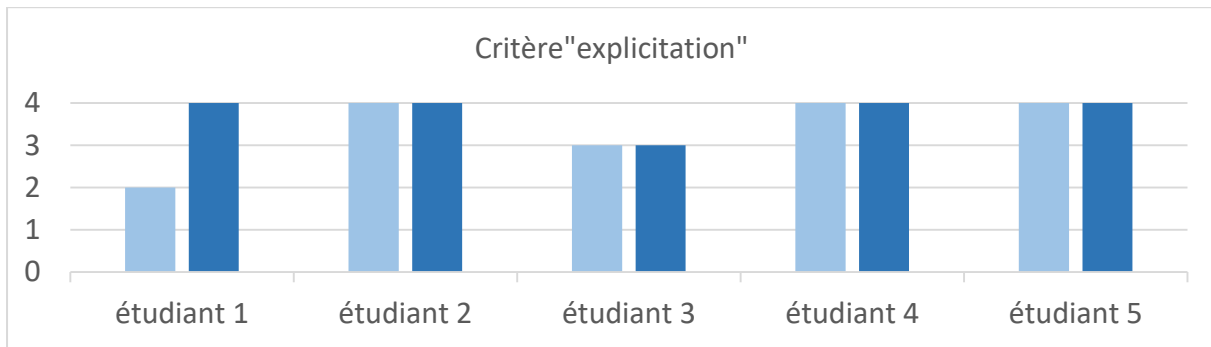
		Comparaison entre condisciples
		Peur de ne pas trouver de preuves
		Changement forme du portfolio
	Feedback	Forme du feedback mal reçue
		Blocage dû à la forme du feedback
		Absence de feedback pour l'écrit
		Feedback sévère pour donner plus de matière à améliorer lors de la défense
<b>Leviers</b>	Besoins	Accompagnement
		Pouvoir présenter en juin
		Conseils concrets sur son vécu
		D'espace pour expliquer
	Ressources	Séminaires
		Plateforme en ligne
		Questions guides
		Exemples
		Création d'un outil pour compenser sa difficulté à prendre du recul
		Explications
	Tâches	Cadre avec une structure
		Attentes claires
		Explication des différences entre année 1 et 2 au niveau des projets
Engagement car les projets plaisent		
<b>Nature de l'évolution</b>	Forme	Adaptation pour se sécuriser
		Adaptation pour contrer la rigidité du cadre
		Structure identique

		Moins cadencé
	Fond	Analyse SCARR
		Moins structuré en année 2
		Moins complet
		Moins d'approfondissement
		Plus de liens
		Explication claire projet puis cpt
		Contenu plus ciblé
		Autoévaluation présente et répond aux attentes
		Plus complet
	Projets	Plus difficiles
		Concrétisés
		Opérationnels à stratégiques
		Plus parlants
		Justifier l'apparition du projet
	Processus	La professionnalisation est privilégiée aux exigences scolaires (avant les exigences scolaires guidaient l'action en entreprise)
		Les projets prouvent les compétences (avant création des projets en fonction des attentes)
		De passif à actif
		Approche de la compétence dans sa globalité et plus morcelée
<b>Facteurs de réussite</b>	Oral	Preuves apportées à l'oral
		Amélioration grâce au feedback
	Superviseur	Discussion
		Défense
	Écrit	Complet



<b>Facteurs d'échec</b>	Faiblesses	Manque de lien
		Redondance
		Manque de complétude
		Manque de précisions
		Oral trop technique
		Visuel trop ancien
		Défense développement compétence peu convaincante
		Tâches ne correspondent pas à du FM
		Absences de synergies/tensions

## Annexe 12 : Histogrammes de l'évolution des portefeuils



## Annexes 13 : Mise en évidence de familles influant sur l'amélioration d'un portfolio

Catégories	Thèmes centraux	Thèmes
Freins	Manques	Cadre avec un canevas équilibré
		Précision et clarté dans les consignes
		Séminaire
		Engagement
		Temps, explications tardives
		Cohérence entre le cadre de l'évaluation et l'objectif d'autonomie
		D'espace (forme influence le fond)
		Questions guides
		Exemples
		D'entraînement
	Incompréhensions	Des attentes
		Des compétences
		Des exemples
		De l'outil d'évaluation
		Du contexte d'évaluation
	Tâches	Difficulté des attentes (prise de recul, preuve pertinente)
		Difficulté de la tâche
		Difficultés à gérer le temps
		Réalité de terrain rentre en conflit avec les attentes
		Difficulté à synthétiser
		Difficultés à entrer dans le cadre
	Insécurités	Stress avec la coordinatrice

		Frustration face à l'échec
		Comparaison entre condisciples
		Peur de ne pas trouver de preuves
		Changement forme du portfolio
	Feedback	Forme du feedback mal reçue
		Blocage dû à la forme du feedback
		Absence de feedback pour l'écrit
		Feedback sévère pour donner plus de matière à améliorer lors de la défense
Leviers	Besoins	Accompagnement
		Pouvoir présenter en juin
		Conseils concrets sur son vécu
		D'espace pour expliquer
	Ressources	Séminaires
		Plateforme en ligne
		Questions guides
		Exemples
		Création d'un outil pour compenser sa difficulté à prendre du recul
		Explications
	Tâches	Cadre avec une structure
		Attentes claires
		Explication des différences entre année 1 et 2 au niveau des projets
		Engagement car les projets plaisent