



## Renforcer l'acquisition de compétences transversales à l'UNIL et préparer à l'utilisation des acquis dans des contextes divers : l'outil ePortfolio

### » Introduction

Le plan de développement pluriannuel de l'UNIL prévoit, d'ici 2010, de valoriser et de développer les compétences transversales acquises lors du cursus académique. Pour réaliser cet objectif, à la demande de la Direction, le Réseau interfacultaire de soutien "Enseignement et technologies" (RISET) propose l'introduction d'un ePortfolio, en complément aux outils mis en place ces dernières années pour soutenir le déploiement d'approches pédagogiques riches et variées. S'inspirant des dossiers constitués par les artistes pour mettre en évidence l'évolution et la diversité des compétences, les portfolios sont utilisés depuis une trentaine d'années dans l'éducation, en particulier dans le domaine de la validation des acquis. Ce dispositif technique, utilisé dans le monde académique depuis quelques années déjà, reprend et enrichit le concept de portfolio de réalisations personnelles, jusque-là en format papier, développé dans des domaines aussi variés que les formations à la santé et à l'éducation, l'enseignement, la formation à la recherche ou les pratiques artistiques.

L'introduction d'un ePortfolio permettra de susciter la réflexion des étudiants sur leur processus d'apprentissage en les encourageant à décrire le développement de leurs compétences et de leurs connaissances, qu'ils pourront ensuite envisager de compléter au cours de leur cursus. Un tel dispositif facilitera également les activités de collaboration et de réflexion interdisciplinaires, offrant des espaces de rédaction et de partage consultables par divers publics. Parallèlement, il s'agira d'envisager des formes de reconnaissance des acquis pour favoriser l'insertion des étudiants dans le monde professionnel.

Outre son intérêt pédagogique intrinsèque, le ePortfolio répond à des considérations d'ordre stratégique. En effet, tant au niveau de la Confédération qu'à celui des institutions européennes, on observe un mouvement d'élaboration de cadres de références visant à formaliser et à visibiliser, au-delà des connaissances disciplinaires, les compétences acquises à l'Université. Ces documents, en circulation sous des noms tels que Cadre national de qualifications pour les Hautes écoles (nqf.ch-HS), Cadre de référence européen pour les langues, Référentiel de compétences TIC ont à la fois pour but de sensibiliser les étudiants à l'importance de prendre conscience de leurs aptitudes, de traduire ces compétences en termes compréhensibles hors du contexte universitaire et d'explicitier des attentes jusqu'ici non formulées. Pour la Suisse, cinq catégories de compétences ont été retenues par les conférences des Recteurs des Hautes Ecoles (CRUS, KFH, Cohep) pour les cycles Bachelor, Master et Doctorat (voir liste détaillée en annexe): « Connaissances et compréhension », « Application des connaissances et de la compréhension », « Capacité de former des jugements », « Savoir-faire en termes de communication » et « Capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation ».

S'il offre un moyen de rendre visible l'ensemble des compétences transversales, le ePortfolio se révèle particulièrement intéressant pour le développement de celles qui relèvent de la catégorie « Capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation ». Au-delà du produit fini, il permet la mise en oeuvre du processus d'autonomisation lui-même. Celui-ci se construit autour d'activités de planification de l'étude, de synthèse des connaissances et des expériences, de réflexion, de partage et de discussion. Ce processus, extrêmement important tant pour la réussite des études universitaires que pour l'intégration professionnelle ultérieure, pourra ainsi être à la fois suscité, soutenu et rendu visible.

Il faut cependant relever que le projet proposé constitue une évolution du mode actuel de validation et de visibilisation des résultats de formation à l'Université, le diplôme sanctionnant l'acquisition des connaissances académiques en restant la pièce maîtresse. Pour autant, il ne se

substitue pas aux examens et validations habituelles. Il s'agit donc d'un dispositif qui avant tout soutient l'apprentissage et ne constitue pas un bilan de compétences au sens habituel du terme.

### ► Portfolio, ePortfolio

Du simple outil de documentation mettant en valeur des travaux significatifs au dispositif stimulant une réflexion individuelle sur l'acquisition de connaissances et de compétences, le Portfolio est utilisé dans des contextes de formation très divers. Il peut être défini comme un outil destiné à soutenir la réflexion sur l'apprentissage, l'organisation de la progression et la pensée critique, selon quatre axes principaux:

- Axe Apprentissage: collection systématique et organisée d'exemples représentatifs du processus d'apprentissage, incluant des éléments tels que journal d'apprentissage, listes de repérages pour l'auto-évaluation, plans de travail, etc.
- Axe Evaluation: élaboration d'éléments permettant la supervision ou à l'évaluation de la progression des connaissances, des compétences et des attitudes de l'étudiant.
- Axe Présentation: illustration des compétences pour différents publics cibles, par la sélection d'éléments pertinents selon le contexte.
- Axe Préparation à l'intégration professionnelle: mise en route d'une démarche de réflexion et de mise en valeur d'éléments attestant du développement d'une identité professionnelle, notamment par l'intégration dans le portfolio d'expérience extra-curriculaire.

Les technologies actuellement disponibles et utilisées dans diverses universités, favorisent une mise en oeuvre du concept, nommé alors ePortfolio, à l'échelle de l'institution entière. Elles permettent notamment aux enseignants d'intervenir dans le processus de réflexion de l'étudiant et dans la documentation des compétences. En outre, la consultation des portfolio par tout utilisateur externe auquel l'étudiant accorde un droit d'accès s'en trouve facilitée. La recherche montre cependant que l'impact d'un tel outil est beaucoup plus important lorsque son usage est intégré dans l'enseignement - c'est-à-dire lorsque l'enseignant soutient et valorise les contributions des étudiants - plutôt que l'il est laissé à la seule responsabilité de l'étudiant (Becta, 2007; JISC, 2008).

### ► Compétences ou référentiel de compétences, compétences transversales

Une compétence peut être définie comme un ensemble de connaissances, habiletés, attitudes et valeurs permettant d'accomplir certaines tâches complexes. Les compétences peuvent être assimilées à des apprentissages si ceux-ci sont relativement complexes à réaliser. Un référentiel de compétences est un cadre général qui détaille l'ensemble des compétences visées par un type d'activité ou d'occupation. Une compétence est dite transversale lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses et qu'elle montre que la capacité de la personne à intégrer des apprentissages issus de contextes variés.

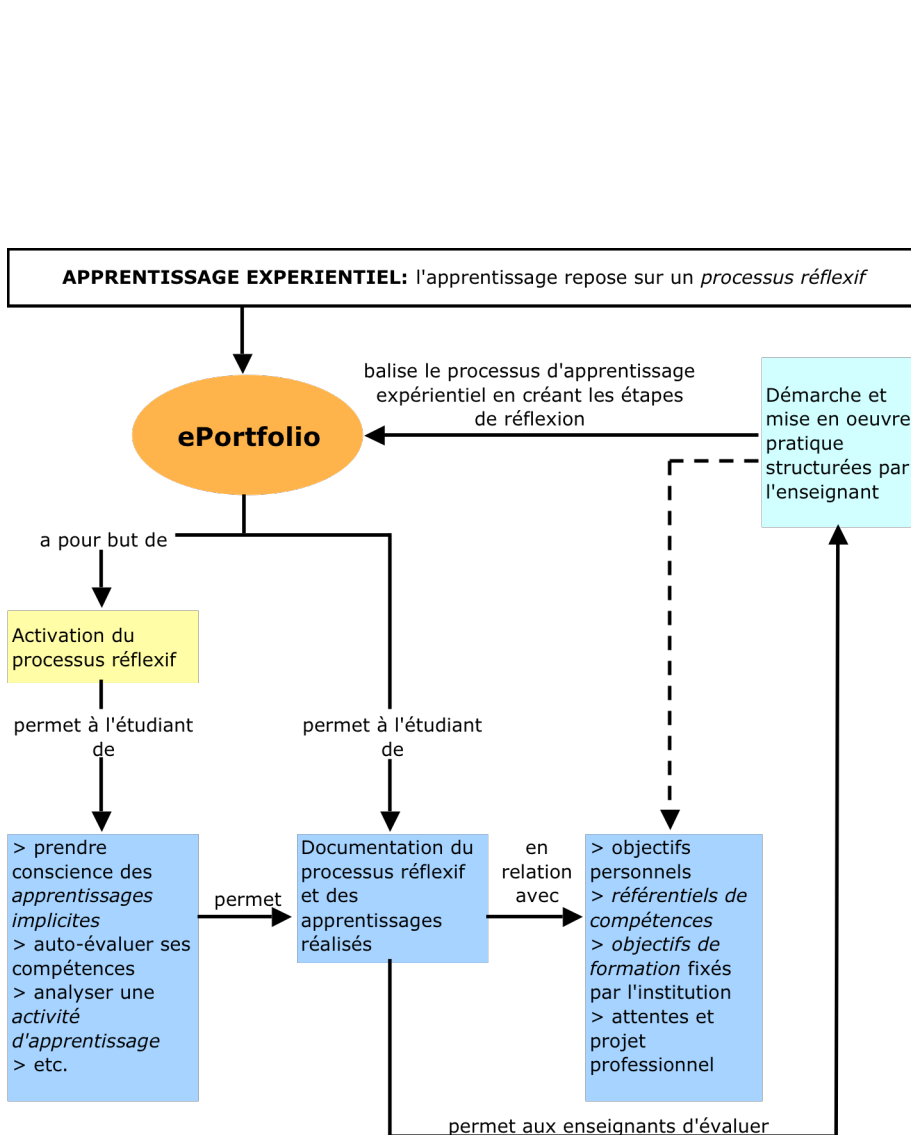
Il en découle que les compétences transversales que l'étudiant développe au cours de ses études peuvent être d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, ainsi que de communication.

### ► Démarche pédagogique proposée pour le ePortfolio UNIL

L'utilisation du ePortfolio à l'UNIL s'adosse aux approches expérientielles de l'apprentissage. Différentes modélisations de ces approches existent (par exemple Schön, Kolb, Mezirow) mais elles ont en commun deux notions fondamentales pour cette compréhension. D'une part, la notion que de nombreux apprentissages sont réalisés sans que cela repose sur une intention explicite de la personne, ce qui s'apparente à la notion d'apprentissage implicite, qui joue un rôle très important dans l'acquisition en particulier de compétences transverses. D'autre part, la nécessité d'un processus réflexif, de prise de conscience et d'analyse pour que ces acquis soient réellement disponibles pour la personne. Dans la mesure où ce processus d'apprentissage n'est pas nécessairement spontané, il doit être initié et guidé. C'est bien la première fonction du ePortfolio de créer un contexte (questions, supports, etc) qui facilite ce processus. Comme il s'agit

d'apprentissages non formels, ces acquis doivent également être démontrés, documentés, dans la logique largement répandue maintenant de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et c'est la deuxième fonction que doit remplir le ePortfolio.

Le projet proposé a pour objectif de stimuler et de soutenir la mise en route d'un processus réflexif plutôt que le produit réalisé lui-même. Il s'agit donc d'aider les étudiants dans les phases successives de ce processus, soit la réalisation, la collecte, le choix d'artefacts significatifs de leur parcours, la mise en relation de notions et enfin la réflexion sur leur apprentissage et la constitution de leur profil.



**Processus réflexif**

La réflexivité réfère à une habileté à s'extraire d'une situation concrète, de l'analyser en détail, de tirer des conclusions générales à l'égard de cette situation et de transférer ces conclusions à des situations concrètes nouvelles. La réflexion ou le processus réflexif correspond donc à la démarche entreprise par le praticien réflexif. À ne pas confondre avec le fait de réfléchir qui n'implique pas nécessairement de démarche systématique visant à tirer des conclusions générales et à les transférer à de nouvelles situations concrètes.

**Référentiel de compétences**

Ensemble de connaissances, habiletés, attitudes et valeurs permettant d'accomplir certaines tâches complexes. Les compétences peuvent être assimilées à des apprentissages si ceux-ci sont relativement complexes à réaliser. Un référentiel de compétences est un cadre général qui détaille l'ensemble des compétences visées par un type d'activité ou d'occupation.

**Objectifs de formation**

Description des apprentissages visés par une activité d'apprentissage, le résultat escompté de cette activité, formulé en fonction de ce que l'apprenante devrait être en mesure de faire à la fin de l'activité (aussi *learning outcomes*).

**Apprentissages implicites**

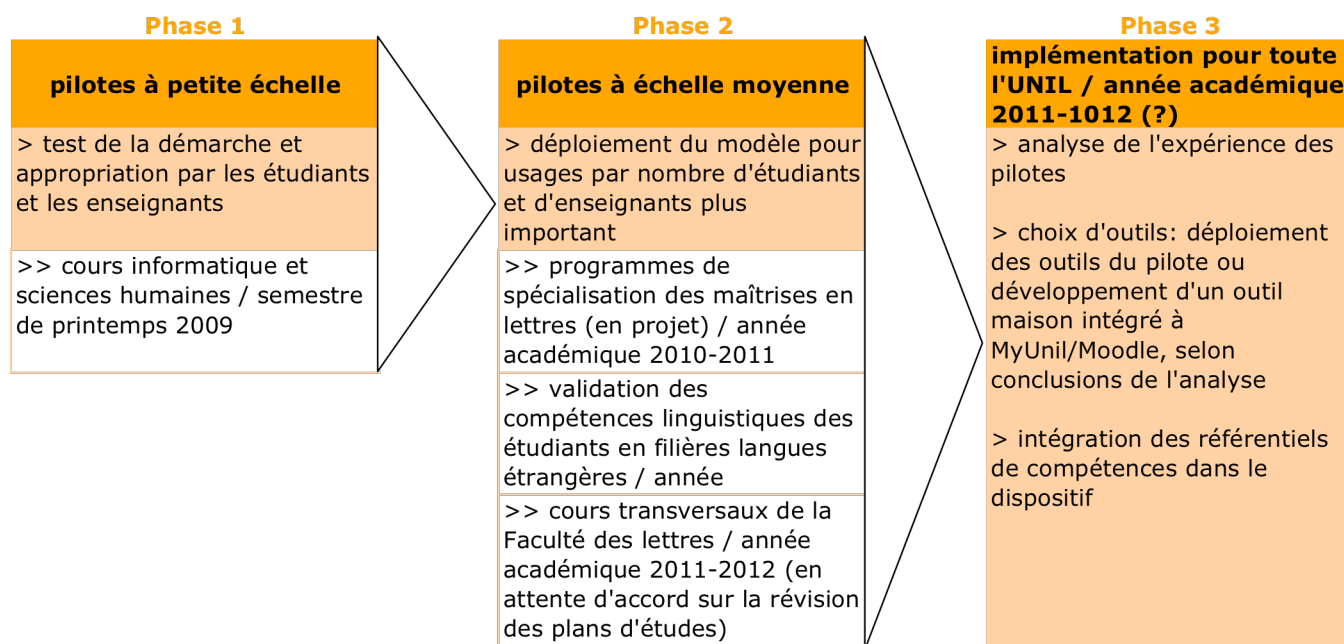
Connaissances, habiletés, attitudes et valeurs acquises ou développées dans le cadre d'une activité d'apprentissage sans que celles-ci aient été identifiées au préalable ou encore sans que leur acquisition ou développement eut été anticipé. On parle aussi parfois de cursus cachés si l'acquisition ou le développement de connaissances, habiletés, attitudes et valeurs sont anticipés par les enseignants mais pas identifiées au préalable ni même enseignées.

**Activités d'apprentissage**

Activités visant l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Il peut s'agir d'activités découlant d'un enseignement ou encore découlant de l'initiative personnelle de l'apprenant. Ainsi, les activités d'apprentissage peuvent être organisées par l'enseignant, par l'apprenant, ou encore conjointement par les deux.

Pratiquement, en plus de facilités de stockage des travaux significatifs, l'outil envisagé devra proposer à l'étudiant des opportunités de réflexion "guidée", par la mise à disposition de modèles de contributions, de stimuli périodiques pour la rédaction d'artefacts personnalisés, d'exemples de plans d'action et parcours d'apprentissage individualisés ou encore d'outils permettant la fabrication facilitée d'éléments multimédia. Du matériel de sensibilisation aux notions de compétence transversale et d'identité professionnelle devra également y être intégré, ainsi qu'une galerie de vues selon les publics cibles.

► Modalités de mise en oeuvre



► Prochaines étapes

mars 2009 : présentation du projet à la commission de l'enseignement de l'UNIL  
 avril-mai 2009 : réalisation du premier pilote à petite échelle  
 juin 2009 : présentation du projet aux responsables des Programmes de spécialisation ;  
 juin 2009 : bilan du mini-pilote et finalisation du concept global  
 automne 2009 : préparation du projet pilote en Faculté des lettres  
 septembre 2010 : réalisation du deuxième pilote, à moyenne échelle

► Références

- Crus, KFH, Cohep, nqf.ch-HS: Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses, Version pour la consultation 2008
- Becta (2007), Impact study of e-portfolios on learning, [http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=\\_re\\_rp\\_02&rid=14007](http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_02&rid=14007)
- JISC (2008), Effective Practice with e-Portfolios, HEFCE, <http://www.jiscinfonet.ac.uk/e-portfolios>

## Annexes

### ► Bibliographie

- Beard C., Wilson J. P., *Experiential Learning*, Kogan Page, 2006, ISBN 9780749444891
- Becta (2007), *Impact study of e-portfolios on learning*, [http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=\\_re\\_rp\\_02&rid=14007](http://partners.becta.org.uk/index.php?section=rh&catcode=_re_rp_02&rid=14007)
- Bourassa B., Serre F., Ross D., *Apprendre de son expérience*, PUQ, 1999, ISBN 2760510247.
- Brockbank A., McGill I., *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1998, ISBN 0335196853.
- Côté R., *Apprendre: formation expérientielle stratégique*, PUQ, 1998, ISBN 2760509885.
- Crus, KFH, Cohep, nqf.ch-HS: *Cadre national de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses*, Version pour la consultation 2008
- Education and Culture, *Socrates - Temps, Tuning Educational Structures in Europe*, Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
- Fenwick T. J., *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*, Krieger Publishing Company, 2003, ISBN 157524196X
- France Délégation à la formation professionnelle, *La Formation expérientielle des adultes*, la Documentation française, 1991, ISBN 2110026359.
- Gail Ring, Barbara Weaver, and James H. (Jim) Jones, Jr., *Electronic Portfolios (2008): Engaged Students Create Multimedia-Rich Artifacts*,
- Hilzensauer, W.; Buchberger, G.. *MOSEP – More Self-Esteem With My E-Portfolio Development of a Train-the-Trainer Course for E-Portfolio Tutors*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, North America, 426 02 2009.
- Himpsl, K.; Baumgartner, P.. *Evaluation of E-Portfolio Software*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, North America, 426 02 2009.
- Hughes Julie, Purnell Emma (2008), *Implementing Successful e-Portfolio-based Learning*, University of Wolverhampton, Online Presentation . <http://recordings.dimdim.com/view/dimdim/405e529c-4d67-102c-bbd7-003048944478>
- in *Journal of the Research Center for Educational Technology*, Vol. 4, No. 2 (2008, Fall) / <http://www.rcetj.org/?type=art&id=9007>
- JISC (2008), *Effective Practice with e-Portfolios*, HEFCE, <http://www.jiscinfonet.ac.uk/e-portfolios>
- Karolewicz F., *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, L'Harmattan, 2000, ISBN 2738489990.
- Lafortune, L. (2000). « Les compétences transversales dans la pédagogie du projet », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.5-24.
- Lafortune, L. (2008), *La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales*, Intervention à l'Université du Québec à Trois-Rivière, 27 janvier.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Mezirow J., Bonvalot D., *Penser son expérience*, Chronique Sociale, 2001, ISBN 2850084077.
- Reardon, R. C., Lumsden, J. A., & Meyer, K. A. (2004). *Developing an e-portfolio program: Providing a comprehensive tool for student development, reflection, and integration*. *NASPA Journal*, 42(3). Retrieved May 11, 2008, from <http://publications.naspa.org/naspajournal/vol42/iss3/art6/>
- Ring, G., & Britten, B. (under review). *The implementation of a university-wide electronic portfolio requirement to address university core competencies*.

Savoirs n°1, L'expérience, L'Harmattan, 2003, ISBN 2747549356.

Schön D. A., Le praticien réflexif, Les Editions Logiques, 1994, ISBN 2893812260.

Tracy Penny Light (Making Connections: Implementing the Competency Portfolio Project at the University of Waterloo (Canada) / [http://gallery.carnegiefoundation.org/gallery\\_of\\_tl/making\\_connections.html](http://gallery.carnegiefoundation.org/gallery_of_tl/making_connections.html)

Wade, A., Abrami, P. C., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(3). Retrieved May 22, 2008, from <http://www.cjlt.ca/content/vol31.3/wade.html>

### ► Extrait NQF : Définition des descriptions de résultats de formation

Les descripteurs des cycles sont des descriptions génériques indépendantes des disciplines, servant à classer les résultats de formation par catégories.

Le nqf.ch-HS se base, avec des adaptations ponctuelles à la situation suisse, sur les descripteurs du QF-EHEA, à savoir les descripteurs de Dublin. Ces derniers sont largement acceptés et satisfont au consensus européen actuel.

Le recours à des descripteurs va dans le sens de l'objectif central de la réforme de Bologne qui vise à décrire les offres de formation en mettant davantage l'accent sur l'*outcome*. Les descripteurs proposent, pour chaque cycle de formation, les catégories servant à décrire les résultats de formation que les étudiants de ce cycle devront acquérir. Ils décrivent des standards minimums, qui sont valables pour tous les programmes d'études d'un cycle. C'est la raison pour laquelle les descripteurs du nqf.ch-HS doivent être génériques, autrement dit proposer des catégories de description et aider à formuler les résultats de formation d'un programme d'études spécifiques à un cycle.

Les cinq catégories de description des descripteurs pour les cycles 1 à 3 sont :

- « Connaissances et compréhension »
- « Application des connaissances et de la compréhension »
- « Capacité de former des jugements »
- « Savoir-faire en termes de communication »
- « Capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation »

## 7.1 1<sup>er</sup> Cycle : bachelor

### Descripteurs

Les qualifications du 1<sup>er</sup> cycle sont décernées aux étudiant-e-s qui : ...

#### **Connaissances et compréhension :**

... ont acquis des connaissances et un niveau de compréhension dans un domaine d'études qui fait suite à et se fonde sur une formation du degré secondaire II. Ce domaine d'études se base sur des manuels avancés et intègre des éléments tirés des recherches et des publications scientifiques de pointe dans ce domaine;

#### **Application des connaissances et de la compréhension :**

... sont capables d'utiliser leurs connaissances et compréhension (de façon pertinente) dans le cadre de leurs études ultérieures ou de leur profession et ont prouvé leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques;

#### **Capacité de former des jugements :**

... sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement, dans leur domaine d'études – en vue de formuler des avis qui intègrent une réflexion sur des problématiques sociales, scientifiques ou éthiques;

#### **Savoir-faire en termes de communication :**

... sont capables de communiquer à des spécialistes comme à des profanes des informations, des idées, des problèmes et solutions ;

#### **Capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation :**

... ont développé les stratégies d'apprentissage qui sont nécessaires pour poursuivre des études de manière relativement autonome.



## 7.2 2<sup>e</sup> Cycle : master

### Descripteurs

Les qualifications du 2<sup>e</sup> cycle sont décernées aux étudiant-e-s qui : ...

#### Connaissances et compréhension :

... ont fait la preuve de connaissances et d'un niveau de compréhension qui font suite à et/ou renforcent ceux qui relèvent du diplôme de bachelier. Ces acquis fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche;

#### Application des connaissances et de la compréhension :

... sont en mesure d'utiliser leurs connaissances, leur compréhension ainsi que leurs capacités à résoudre des problèmes dans des situations nouvelles ou inconnues, dans des contextes élargis (ou pluridisciplinaires) en rapport avec leur domaine d'études;

#### Capacité de former des jugements :

... sont capables d'intégrer des connaissances, de maîtriser la complexité ainsi que de formuler des avis, à partir d'informations incomplètes ou limitées, qui intègrent une réflexion sur les responsabilités sociales et éthiques de l'application de leurs connaissances et de leurs jugements;

#### Savoir-faire en termes de communication :

... sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et principes sous-jacents ;

#### Capacités d'apprentissage en autonomie et d'innovation :

.... possèdent les stratégies d'apprentissage qui leur permettent de poursuivre des études de manière largement autonome.

### ► Démarche Portfolio : exemples

#### Exemple 1 Cours: Informatique et sciences humaines

Activité ePortfolio sur une durée de 6 semaines, lors d'un exercice de travail en groupe. Thème du travail: conception collective d'un logiciel.

Phase I: Il est demandé aux étudiants de publier une réflexion personnelle à l'issue de chaque séance de travail en groupe, répondant à la question suivante: *"Que vous a appris la séance d'aujourd'hui, d'une part en ce qui concerne la gestion de votre projet, d'autre part au sujet de votre rôle dans le groupe?"*. L'objectif de l'activité est de remplacer un exposé formel par l'enseignant sur les notions de base de la gestion d'un projet informatique. Les principaux éléments de ces réflexions sont ensuite repris lors d'une séance de bilan de l'expérience, de manière à garantir que toutes les notions importantes ont bien été identifiées par les étudiants.

#### Séance du 20 avril (CONCEPTION EN GROUPES)

Au début de la séance, nous nous sommes répartis le travail entre les étudiants présents à la séance d'aujourd'hui (Chloé, Pierre, Olivier, Gaspar et moi). Au premier abord, cela nous a paru compliqué puisque l'on ne savait pas forcément comment distribuer le travail à faire. Nous avons cependant relativement vite trouvé une solution et, il me semble, qu'elle s'est avérée concluante. Olivier et Chloé ont fait une première ébauche du diagramme d'activité. Gaspar s'est occupé des cas d'usage. Pierre rédigeait l'introduction. Chloé a esquissé une interface. Et j'ai fini de lister les applications ludiques de notre programme. Pour la prochaine séance, je pense qu'il serait souhaitable qu'il y ait une grande interaction entre les différents étudiants pour que chacun apporte sa contribution aux différents travaux effectués aujourd'hui. En effet, pour que l'on progresse, il faudra énormément de feedbacks afin que chacun se rende compte des manques de son travail.

#### Séance du 6 avril

La séance d'aujourd'hui a été particulièrement infructueuse en ce qui me concerne. J'ai eu beaucoup de mal à crocher à la discussion concernant les objectifs de notre projet. Ceci pour plusieurs raisons. Je n'ai pas vraiment compris ce que l'on devait recherché avec le questionnaire pour le client. C'était la première fois que je me frottais à ces questions relativement techniques. C'est la raison pour laquelle elles ne me paraissent pas naturelles. Je pense néanmoins que les réponses données en cours m'aideront à avoir une vision plus précise du travail qui nous attend.

Nous nous sommes répartis le travail et, pour ce faire, nous avons créé deux groupes. Le notre doit décrire le projet en insistant particulièrement sur les aspects ludique, et l'autre groupe doit privilégier le coté formel.

#### Séance du 30.03.09

De bonnes idées proposées, qui recouvrent une grande partie du travail à faire.

Comment structurer le programme (but de l'apprentissage, temps à disposition, niveau de base, niveau à atteindre, ...), comment y implanter les ressources à disposition (exercices, interactions humaines), comment rendre l'apprentissage attractif (récompenses, courbes de suivi, ...), ont été des thèmes discutés.

La discussion est efficace, pour autant qu'on note - qu'on se souvienne de ce qui est dit. Il faut à mon avis vite passer à des applications concrètes des idées qui sont émises, pour que la discussion soit utile, et pour qu'on puisse avancer dans le projet sans rester dans la phase "d'imagination", ce qui peut être tentant. Attention à ne pas se laisser bercer par de bonnes idées, en en faisant rien au final.

J'aurais tendance à pousser en avant, de façon continue, peut-être exagérément?, pour qu'on ne stagne pas.

Exemples de contributions, phase I.

### Séance du 20.04.09

Séance de travail en petits groupes de une ou deux personnes, répartition des différentes tâches : intro-analyse des besoins, diagramme des cas d'utilisation, diagramme d'activité, finalisation de l'aspect ludique de l'application.

Satisfait par l'avancée du projet, qui a aujourd'hui progressé étonnamment vite, ce qui me rassure sur les semaines à venir. Bonne répartition des tâches : j'ai du mal avec les diagrammes et suis plus à l'aise avec les textes ; chacun s'est occupé de ce qu'il préfère, sans encombres ou discordes, et a pu travailler efficacement. J'ai pris en charge la réécriture de l'intro, c'est à dire la mise au clair de l'analyse des besoins, qui constitue à présent une bonne base pour guider le projet si l'on venait à se perdre quelque peu.

Toujours autant étonné de la vitesse à laquelle certaines personnes peuvent créer un diagramme !

### Suite du travail (1)

Aujourd'hui, on a continué le travail commencé la semaine passée, mais cette fois, on s'est plus concentré sur les interfaces (Imagées) du logiciel. En séparant le travail, on a pu, comme la dernière fois, augmenter la production (plus de travail fourni à la fois). L'interface en image a ce point fort qu'il permet une meilleure visualisation du logiciel et de ses applications. De nouvelles idées surgissent en même temps que de nouvelles problématiques. L'interface permet donc de mieux cerner le projet et de s'en faire une idée globale, mais aussi particulière si on a l'occasion de se concentrer sur les divers petites applications annexes du logiciel prévu. Lorsque les interfaces seront complète, on aura alors une idée globale du logiciel, ce qui nous permettra de finaliser les diagrammes et ainsi, s'occuper du cahier des charges...

Ce sont là quelques exemples des éléments découverts après une discussion avec le client. Les discussions précédents cette séance avaient déjà souligné quelques uns des besoins liés à l'application, mais pas de façon assez précise. Après cette étape de "discussion avec le client", les éléments, au moins principaux, de besoins sont connus de l'entier du groupe. Il est cependant toujours tentant déborder sur un début de conception durant la discussion de l'analyse des besoins, risque présent durant les premières étapes avant la conception même.

L'enseignant peut interagir avec les étudiants. Dans l'exemple ci-dessous, les commentaires restent privés.

#### Feedback

Bonnes réflexions. Vous avez bien compris le but de l'exercice. J'ai apprécié votre remarque par rapport aux diagrammes: chaque personne a évidemment ses propres points forts et faibles et il est indispensable d'en avoir une claire conscience. Dans une telle situation, le minimum à viser est la compréhension du langage formel. Etre capable de lire les diagrammes vous assure de pouvoir collaborer avec d'autres membres d'une équipe potentielle.  
Poursuivez ainsi.


*Exemples de contributions, phase I.*



Phase II: Une activité intégrative est en outre ajoutée durant la 7ème semaine, de manière à aider les étudiants à réfléchir à ce qu'ils ont appris et à mettre en valeur leurs travaux, à partir des contributions et travaux collectés durant le semestre. Dans cet exemple, ils sont libres de choisir les éléments qu'ils souhaitent inclure sur leur page personnelle.

Curriculum	Travaux Pratiques	Travail commun
<p><b>Information de contact</b></p> <p>Ville - - Pays Suisse Téléphone privé</p> <p><b>Information personnelle</b></p> <p>Date de naissance 15 June 1989 Lieu de naissance Lausanne Citoyenneté Suisse Type de visa Genre Masculin Situation matrimoniale</p> <p><b>Objectifs académiques</b></p> <p>Développer des compétences dans les opérations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification de situations que l'informatique peut contribuer à résoudre</li> <li>• Description d'usage et de contexte</li> <li>• Modélisation de processus et de fonctionnalités</li> <li>• Etablissement d'un cahier des charges et de spécifications</li> <li>• Notions de base en gestion de projet de développement</li> </ul>	<p><b>TP 1</b> 1.4Mo   Tuesday 12 May 2009</p> <p><b>TP 2</b> 516Ko   Monday 18 May 2009</p> <p><b>Travaux Pratiques : description</b></p> <p>Le premier travail pratique consistait en une description d'un logiciel que l'on peut trouver par internet. Ceci nous a permis, avec les cours donnés en parallèle, de comprendre en quoi l'informatique pouvait survenir dans une très grande partie des activités que l'on peut pratiquer. Avec cette description, nous avons commencé la démarche pour élaborer nous-même de te processus.</p> <p>Pour le second travail, nous avons dû inventer un logiciel librement et commencer à décrire son fonctionnement. Pour ce travail, nous avons "dessiner" les bases de notre application à l'aide des cours et du travail obtenu précédemment. Nous avons ainsi commencer le grand travail de modélisation.</p> <p><b>TP3 - Cahier des charges</b></p> <p><b>Cahier des charges</b> 772.5Ko   Monday 18 May 2009</p>	<p><b>UnilLearn.pdf</b> 18.3Ko   Monday 18 May 2009</p> <p><b>Réflexion sur la Gestion de projet</b></p> <p>Le projet consistait en une application qui permettait l'usage du matériel du Centre des Langues dans un format qui permettrait d'apporter une plus grande motivation auprès des utilisateurs.</p> <p>Un des éléments essentiel, c'est le groupe. C'est ensemble que l'on a pu élaborer l'application avec de nombreuses discussions. En parlant d'abord des besoins et motivations, on a commencé la conception du projet. On a certes dérapé un peu au début, mais dans l'ensemble, on est resté dans le bon fil du travail. Avec l'apport de chacun, on a pu avoir différentes vues sur le projet et ainsi répondre à un grand nombre de problèmes et voir le projet avec plusieurs regards.</p> <p>Être en groupe permet aussi de faire des répartitions des tâches et ainsi avancer plus rapidement dans le projet. Après avoir eu une idée de l'ensemble, la réalisation d'interfaces nous permet alors de mieux concevoir le projet en y ajouter certains éléments ou alors en changer, car ils ne correspondent pas, ou plus, à l'ensemble. Reste plus qu'à terminer le projet et le présenter. C'est alors qu'apparaît des problèmes techniques qui, dans une réalisation complète de l'application, retarderait grandement sa sortie, car le problème devrait être longement réfléchi.</p> <p>Dans l'ensemble, ce travail a permis à comprendre et</p>

Exemples de page personnelle, phase II.

<p><b>Bienvenue</b></p> <p>Ce portfolio est centré autour du cours d'informatique en sciences humaines suivi à l'UNIL en 2008 - 2009.</p> <p><b>Blog de suivi de projet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance du 11.05.09 - Conclusion dans Cours ISH - Gestion de projet le 11 May 2009, 11:20</li> <li>• Séance du 04.05.09 dans Cours ISH - Gestion de projet le 04 May 2009, 11:31</li> <li>• Séance du 27.04.09 dans Cours ISH - Gestion de projet le 04 May 2009, 09:15</li> <li>• Séance du 20.04.09 dans Cours ISH - Gestion de projet le 20 April 2009, 11:38</li> <li>• Séance du 06.04.09 dans Cours ISH - Gestion de projet le 06 April 2009, 11:42</li> <li>• Séance du 30.03.09 dans Cours ISH - Gestion de projet le 30 March 2009, 11:43</li> <li>• Description du projet dans Cours ISH - Gestion de projet le 30 March 2009, 11:30</li> </ul> <p><b>Cours ISH - Conclusions</b></p> <p><b>Commentaires</b></p> <p>Ce cours touchant à sa fin, il est temps de réfléchir sur ce qu'il m'aura apporté.</p> <p>Je n'étais pas très confiant en début de travail collectif. Je voyais mal comment, en aussi peu de temps, on pouvait monter un - début de - projet. Comment on allait aussi pouvoir s'organiser. Comme pour mon projet personnel, je pense avoir trop voulu "cadre" les choses, tout prévoir, au point de me retrouver bloqué.</p> <p>J'ai donc dû faire confiance aux autres, et aussi en ma</p>	<p><b>Attention</b></p> <p><a href="#">Regarder d'abord cette vidéo</a></p> <p><b>Vidéo externe</b></p>  <p><b>Travaux réalisés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Musiqs.co...rges.doc</b> 656Ko   Saturday 16 May 2009</li> <li><b>Presentat...team.pdf</b> 285.7Ko   Monday 18 May 2009</li> <li><b>UnilLearn.pdf</b> 18.3Ko   Monday 18 May 2009</li> </ul>	<p><b>C.V</b></p> <p><b>Lettre de motivation</b></p> <p><b>Centres d'intérêt</b> Musique, écriture, lecture, informatique, sport.</p> <p><b>Information de contact</b></p> <p>Ville Pays Suisse</p> <p><b>Information personnelle</b></p> <p>Date de naissance Lieu de naissance Citoyenneté Type de visa Genre Masculin Situation matrimoniale</p> <p><b>Histoire</b></p> <p><b>Historique de formation</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Date de début</th> <th>Date de fin</th> <th>Qualification</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2005</td> <td></td> <td>- (-) à UNIL</td> </tr> </tbody> </table>	Date de début	Date de fin	Qualification	2005		- (-) à UNIL
Date de début	Date de fin	Qualification						
2005		- (-) à UNIL						

Exemples de page personnelle, phase II.

## Exemple 2 Apprentissage des langues : auto-évaluation de ses compétences

Les listes de repérage permettent une auto-évaluation de ses compétences langagières dans toutes les langues. Au nombre de 6, correspondant aux niveaux établis par le Conseil de l'Europe, elles sont subdivisées en domaines de compétence: comprendre (écouter et lire), parler (prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu) et écrire. Pour chaque niveau, les listes de repérage contiennent des descriptions précises de ce qu'un apprenant peut typiquement faire à un niveau donné. Elles comportent des descriptions touchant à la langue en générale, et à partir du niveau B1, elles comportent également des descriptions spécifiques au contexte de l'éducation supérieure. (Exemple tiré du *Portfolio Européen des Langues pour l'éducation supérieure* version du Conseil Européen pour les Langues).

### Liste de repérage pour l'auto-évaluation

BIOGRAPHIE  
LANGAGIERE  
3.3

Langue :

Date :

*Cette liste de repérage peut être utilisée pour l'auto-évaluation de ses propres connaissances (colonne 1) et pour l'évaluation par des tiers – par exemple par l'enseignant/e (colonne 2). S'il s'agit de savoir-faire non encore acquis, indiquer l'importance qu'ils représentent pour l'apprentissage (colonne 3 = objectif). Les lignes vides sont prévues pour inscrire ce qu'on sait faire d'autre ou bien ce qui est un objectif important pour l'apprentissage à ce niveau.*

Niveau **B1**

#### Signes à utiliser :

Pour les colonnes 1 et 2

- Je peux faire cela dans des circonstances normales
- ■ Je peux faire cela bien et facilement

Pour la colonne 3

- ! Ceci est un objectif pour moi
- !! Ceci est prioritaire pour moi

*Si plus de 80% des énoncés sont cochés, le niveau B1 est probablement atteint.*



#### Ecouter

Je peux suivre une conversation quotidienne si le/la partenaire s'exprime clairement, mais je dois parfois lui demander de répéter certains mots ou expressions.

Je peux généralement suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en ma présence, à condition que l'on parle distinctement et dans un langage standard.

Je peux écouter une brève narration et formuler des hypothèses sur ce qui va se passer.

Je peux comprendre les points principaux d'un journal radio ou d'un enregistrement audio simple sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.

Je peux saisir les points principaux d'une émission de télévision sur des sujets familiers si le débit est relativement lent et clair.

Je peux comprendre de simples directives techniques, par ex. des indications sur l'utilisation d'un appareil d'usage quotidien.

Je peux comprendre les points principaux d'une discussion (p. ex. dans le cadre d'un séminaire, lors d'une table ronde ou à la télévision) portant sur des sujets familiers de mon propre domaine, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.

Je peux, lors d'une conférence, prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement, à condition que le sujet appartienne à mon domaine d'études et que l'exposé soit clair et bien structuré.



#### Lire

Je comprends les points essentiels d'articles courts sur des sujets d'actualité ou familiers.

Je peux deviner le sens de certains mots inconnus grâce au contexte, ce qui me permet de déduire le sens des énoncés à condition que le sujet me soit familier.

Je peux parcourir rapidement des textes brefs (par ex. des nouvelles en bref) et trouver des faits ou des informations importantes (par ex. qui a fait quoi et où).

Je peux comprendre les communications simples et les lettres standard, provenant par ex. du commerce, d'associations et de services publics.

Je peux comprendre suffisamment, dans la correspondance privée, ce qui est écrit sur les événements, les sentiments ou les désirs pour pouvoir entretenir une correspondance régulière avec un/e correspondant/e.

Je peux suivre l'intrigue d'une histoire si elle est bien structurée, reconnaître les épisodes et les événements les plus

	Moi	Enseignant/e-Autre	Mon objectif
	1	2	3

### Exemple 3 Apprentissage des langues : analyser une activité d'apprentissage

Mon journal d'apprentissage aide à organiser et structurer l'apprentissage en accompagnant l'apprenant pas à pas dans le processus d'auto-régulation. Outil pour formuler des objectifs d'apprentissage personnels à court terme et réfléchir aux besoins et chemins d'apprentissage, il permet à l'apprenant de vérifier ses progrès et de développer des stratégies d'apprentissage. (Exemple tiré du Portfolio Européen des Langues pour l'éducation supérieure version du Conseil Européen pour les Langues).

## Mon Journal d'apprentissage

BIOGRAPHIE LANGAGIERE  
5

Documentez les étapes successives de l'apprentissage de la/des langue(s) que vous êtes en train d'apprendre. Ce processus vous permet de mieux vous rendre compte de vos besoins, de vos objectifs et des chemins d'apprentissage, et de développer des stratégies d'apprentissage. Après l'apprentissage, vous pouvez revenir sur les objectifs fixés afin de vérifier vos progrès. Cette démarche peut développer votre capacité à apprendre de manière autonome.

Langue:     Espagnol    

Date	Mon objectif Qu'est ce que je veux concrètement pouvoir faire avec la langue à la fin de l'étape d'apprentissage ?	Activités d'apprentissage Qu'est-ce que je fais pour atteindre mon objectif d'apprentissage ?	Objectif atteint oui/non (avec date)	Evaluation de mon travail Qu'est-ce qui a été positif dans mon travail et qu'est-ce qui n'a pas assez bien fonctionné ?	Approfondissement des choses apprises Qu'est-ce que je fais pour répéter et consolider ce que j'ai appris ?
1.5.03	<i>Ecouter : comprendre globalement une conversation dont le sujet est 'habiter.'</i>	<i>Faire des exercices d'écoute concernant le sujet au Centre multimédia; remplir la feuille d'exercice et vérifier les réponses à l'aide de la feuille réponse.</i>	<i>Oui 10.5.03</i>	<i>J'ai écouté la conversation plusieurs fois et, pour finir, je l'ai assez bien comprise, à la fin, j'ai lu le script pour contrôler.</i>	<i>Ecrire un texte dont le sujet est 'Mon appartement'.  Coller des feuillets autocollants avec les mots espagnols sur mes meubles.</i>
5.11.03	<i>Lire: Trouver des informations importantes dans un article spécialisé sur le 'mercantilisme'.</i>	<i>Survoler le texte, identifier les mots clés, prendre des notes.</i>	<i>Oui 26.11.03</i>	<i>Le texte était très difficile, mais j'ai pu me débrouiller à l'aide du dictionnaire.</i>	<i>Entrer les nouveaux mots dans ma cartothèque.</i>
15.2.04	<i>Parler: Prendre part à une conversation informelle sur la génétique.</i>	<i>Parler du sujet avec ma partenaire Tandem ou avec une personne hispanophone.</i>	<i>Non 18.2.04</i>	<i>Je ne possédais pas assez de vocabulaire pour parler du sujet d'une manière différenciée.</i>	<i>Me fixer de nouveaux objectifs moins larges.</i>

#### Exemple 4 Apprentissage des langues: avoir une vue d'ensemble des différentes expériences liées à une compétence

La vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures permet, comme son titre le suggère, de montrer l'éventail des apprentissages et situations d'utilisation de la langue dans le contexte spécifique des études supérieures. (Exemple tiré du Portfolio Européen des Langues pour l'éducation supérieure version du Conseil Européen pour les Langues).

#### Vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures

Le PASSEPORT DE LANGUES (pascicule A5) donne le profil linguistique complet.

PASSEPORT DE LANGUES  
ET DOCUMENTS  
1

Langue: <i>Allemand</i>	Type, durée et fréquence de l'apprentissage et/ou de l'utilisation de la langue	Haute école/entreprise et pays	ECTS	Attestation, certificat, diplôme	
				oui	non
<b>Apprentissage de langues :</b> ▪ cours de langue ▪ activités d'apprentissage en autonomie: Tandem, centres multimédia, cours à distance ▪ etc.	Langue générale	<i>1998 – 2000: Tandem, 1 heure par semaine</i> <i>1999: Cours de langue allemande, 1 mois, 4 heures/jour</i> <i>2001 – 2002: Tandem, 2 heures par semaine</i>	<i>Université de Lausanne, Suisse</i> <i>Université de Vienne, Autriche</i>  <i>Université de Bâle, Suisse</i>		 <i>X</i>   <i>X</i>
	Langue spécialisée				
<b>Etudes et travail dans une langue étrangère :</b> ▪ mobilité académique ▪ stages ▪ enseignement plurilingue ▪ etc.	Dans une région où la langue est officiellement utilisée	<i>2001 – 2002: Année de mobilité: littérature et linguistique</i>	<i>Université de Bâle, Suisse</i>	<i>12</i>	<i>X</i>
	Dans une région où la langue n'est pas officiellement utilisée				
<b>La langue comme branche d'études :</b> ▪ études de langue ▪ formation d'enseignant/els de langues ▪ interprétation et traduction ▪ etc.	<i>Etudes d'allemand: littérature, linguistique, histoire de la langue</i>		<i>Université de Lausanne, Suisse</i>		
	<i>1998 – 1999: 8 heures par semaine</i>			<i>20</i>	<i>X</i>
	<i>1999 – 2000: 6 heures par semaine</i>			<i>12</i>	<i>X</i>
	<i>2000 – 2001: 4 heures par semaine</i>			<i>8</i>	<i>X</i>
<b>Autres expériences linguistiques et interculturelles pendant les études</b>	<i>Participation régulière aux activités de l'association "Rencontres culturelles", société vaudoise d'études allemandes: spectacles en allemand, auteurs germanophones qui lisent leurs œuvres.</i>				