

# La réflexivité à l'université : entre expérimentations et scénarisations pédagogiques

## Séminaire RACINES

Jeudi 26 février 2026

Organisé par J. Faure et C. R. Wigham

*Inclus au séminaire de programme de recherche ENSUP*

Faure, J., et Wigham, C. R.

## *Pratiques réflexives et télécollaboration en formation initiale des enseignant-es de langues : quelle scénarisation, quel guidage ?*

Ces dernières décennies, les ambitions professionnalisantes portées par les cursus de formation à l'enseignement des langues étrangères ont amené les formateur-rices à développer et stimuler la réflexivité chez les étudiant-es (Cicurel, 2024 ; Dejean-Thircuir et Soubrié, 2011). Plébiscitée comme vectrice de développement professionnel, la pratique réflexive fait l'objet d'expérimentations pédagogiques, dont s'emparent les chercheur-es afin de mieux en comprendre les dynamiques et tenter d'émettre des préconisations quant à son opérationnalisation. C'est dans cette optique que nous questionnons sa mise en place au prisme de ses potentialités pour l'évolution du répertoire didactique (Cicurel, 2016 ; 2024) des étudiant-es en formation à l'enseignement de l'anglais et du français.

L'exposé reviendra sur plusieurs instanciations de deux dispositifs de formation pour des futur-es enseignant-es de langues portant sur la télécollaboration : une UE dans le Master MEEF parcours anglais qui fait collaborer des étudiant-es avec des futur-es enseignant-es de l'Université d'Utrecht et une UE dans le Master Sciences du langage/LidiFLES où les étudiant-es préparent et animent des séances pédagogiques en ligne auprès d'apprenant-es taiwanais-es. Ces deux dispositifs ont notamment été conçus afin de participer au développement des compétences d'enseignement des langues médié par les technologies.

En mettant l'accent sur l'évolution sur les tâches réflexives ainsi que les consignes proposées, nous reviendrons sur une réorientation de la scénarisation envers des tâches de réflexion collective dont nous émettons l'hypothèse qu'elles seraient susceptibles de davantage stimuler la réflexivité.

Cela nous a amené à construire un corpus constitué de réflexions individuelles et écrites, mais aussi d'interactions orales réflexives entre étudiant-es. En parallèle de ces modalités, le guidage proposé aux étudiant-es a lui aussi été adapté, en vue de favoriser la projection dans le futur métier (Faure et al., 2026). Des entretiens post-dispositifs ont été réalisés pour recueillir les ressentis des futur-es enseignant-es sur le dispositif réflexif (Faure et al., 2025).

Les premières pistes d'analyse apparaissent encourageantes mais invitent à questionner la pertinence de la mise en place de scénarios réflexifs cloisonnés à l'échelle de simple UE.

Tilmant, C., et Sagnet, C.

## ***Réflexivité dans un diplôme d'ingénieur : un questionnement autour de son évaluation à l'échelle curriculaire***

Cette présentation propose une réflexion sur la place que l'on décide de donner à la réflexivité et à son évaluation dans la formation des ingénieurs. Elle explore les origines et les fondements de cette démarche, la confronte à l'évolution socio-historique de la formation des ingénieurs, interroge la valeur ajoutée de la réflexivité au profil de l'ingénieur diplômé et ainsi celle de son évaluation au sein de la formation. Au regard des enjeux contemporains, la posture réflexive semble être inhérente à la professionnalité d'un ingénieur. A l'échelle d'une formation, la démarche réflexive apparaît comme un levier de professionnalisation, de développement de l'esprit critique et éthique et de prise en compte systématique des impacts socio-techniques des projets d'ingénierie. Dans ce sens, là où sa présence semble une évidence, sa juste place et son évaluation pose question.

L'exposé présente le dispositif curriculaire déployé sur trois années à l'ISIMA dans la formation par apprentissage : initiation à l'écriture réflexive, mise en place et suivi d'un portfolio d'apprentissage et d'évaluation, organisation de différentes soutenances, dont le « Grand Oral», qui clôture la formation par une articulation entre identité professionnelle, valeurs et posture, afin que les étudiantes et étudiants puissent exprimer leur projection professionnelle. Des données empiriques issues de questionnaires multi-acteurs et de témoignages étudiants illustrent l'appropriation progressive et l'impact de cette démarche.

Enfin, la présentation ouvre un questionnement sur la manière de positionner la démarche réflexive et notamment dans le référentiel de compétences : quelle place ? quel statut ? sans présupposer ce qu'elle devrait être. Ce questionnement permet d'aborder les enjeux liés à son évaluation et ainsi de préciser son impact à l'échelle curriculaire.

# Programme

*Introduction (9h30 – 9h45)*

- (rapide !) Tour de table
- Remue-méninges

*1<sup>ère</sup> intervention (9h45 – 10h30)*

Faure, J., et Wigham, C. R. Pratiques réflexives et télécollaboration en formation initiale des enseignant-es de langues : quelle scénarisation, quel guidage ?

*2<sup>ème</sup> intervention (10h30 – 11h15)*

Tilmant, C., et Sagnet, C. Réflexivité dans un diplôme d'ingénieur : un questionnement autour de son évaluation à l'échelle curriculaire

*Réflexions collectives (11h15 – 12h)*

- Ateliers d'échanges
- Mise en commun

# Wooclap !



# Wooclap !

Selon vous, comment guider les étudiant·es dans leur pratique réflexive ?  
Y a-t-il des choses mises en place dans vos formations ?

Les invités à réfléchir à leurs pratiques

Des activités régulières

Centrer sur eux

Mettre en place la fiche-bilan, les questionnaires après avoir animé les séances, les rapports finaux

Des activités qui demandent que les étudiant.e.s se projettent dans leur futur métier

Varié les modalités

Proposer des tâches réflexives (en classe et hors classe)

Portfolio

Échanger avec eux sur leur évolution ds leur pratique professionnelle au cours des différents stages par exemple

Echanges

Accompagnement collectif et individuel régulier / feed-backs régulier / évaluation entre pairs

Via des temps dédiés dans la scénarisation à des moments clés / de manière progressive / via un journal de bord

Dans notre formation, la réalisation d'un portfolio est mis en place, avec un accent sur la réflexivité. Cela les pousse à prendre

Progressivité

Avoir des temps dédiés individuels et collectifs et des questions réflexive,

Bienveillance et non jugement

Des moments de réflexion collectifs où les étudiants.e.s peuvent construire ensemble

Des échanges en binômes avec leurs pairs

Découper en étapes

Accompagnement individuel - synchrone avec la bonne posture

Y aller progressivement. Commencer simple

Accompagnement individuel et collectif

Intersubjectivité et dialogue... Cela veut dire des temps de feedbacks avec d'autres étudiants, enseignants, tuteurs de

# Wooclap !

Selon-vous comment "mesurer", "évaluer" l'impact de ces guidages/étayages ?

Dans des échanges individuels sur leurs propres pratiques

Grâce aux grilles criteriees.

Par entretien? Cela permet de voir si l'étudiant à un discours sur son expérience et fait preuve de recul.

Retours étudiants ?  
Si sur du long terme, évolution dans les écrits des étudiants ? Leur "niveau" de réflexivité

Différents types de travaux et des oraux /échanges avec les étudiant.es

Sur la durée.

Pouvoir suivre l'évolution de la pensée réflexive

Suivre nos étudiants plusieurs années pour les voir se développer.

La grande question !

Dans l'observation d'une autonomisation dans le processus réflexif / et dans l'observation d'une régulation porteuse et

Élaborer des indices

Avec un portfolio!

Au travers d'un portfolio ou mini portfolio intermédiaire

En comparant dans le temps l'évolution des pratiques

# Wooclap !

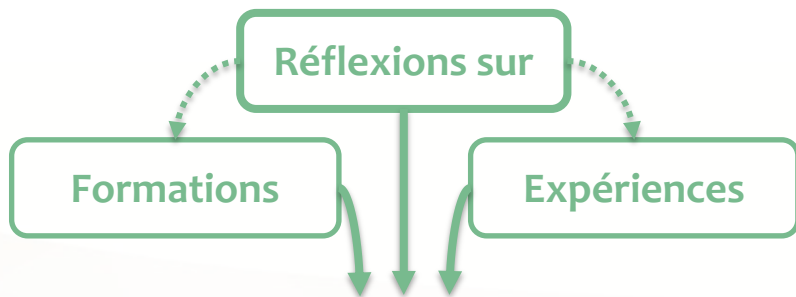
Selon-vous, la réflexivité est-elle "appréciable", "évaluable" ? Et pourrait-on donc parler d'une "compétence réflexive" qu'il serait possible de développer chez les étudiant-es ?



# Pratiques réflexives et télécollaboration en formation initiale des enseignant·es de langues : quelle scénarisation, quel guidage ?

Jules FAURE (LRL)  
Ciara R. Wigham (ACTé)

## Pourquoi la réflexivité ?



Impulser l'**évolution** du **répertoire didactique** des futur·es enseignant·es

« ensemble des **savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques** dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. Ces savoirs se forgent à partir d'un faisceau complexe de modèles intériorisés acquis par formation et/ou par imitation, de représentations (partagées et individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à enseigner et sur les langues en général, etc. et **se modifient tout au long de l'expérience enseignante** » (Causa, 2012, p.15)

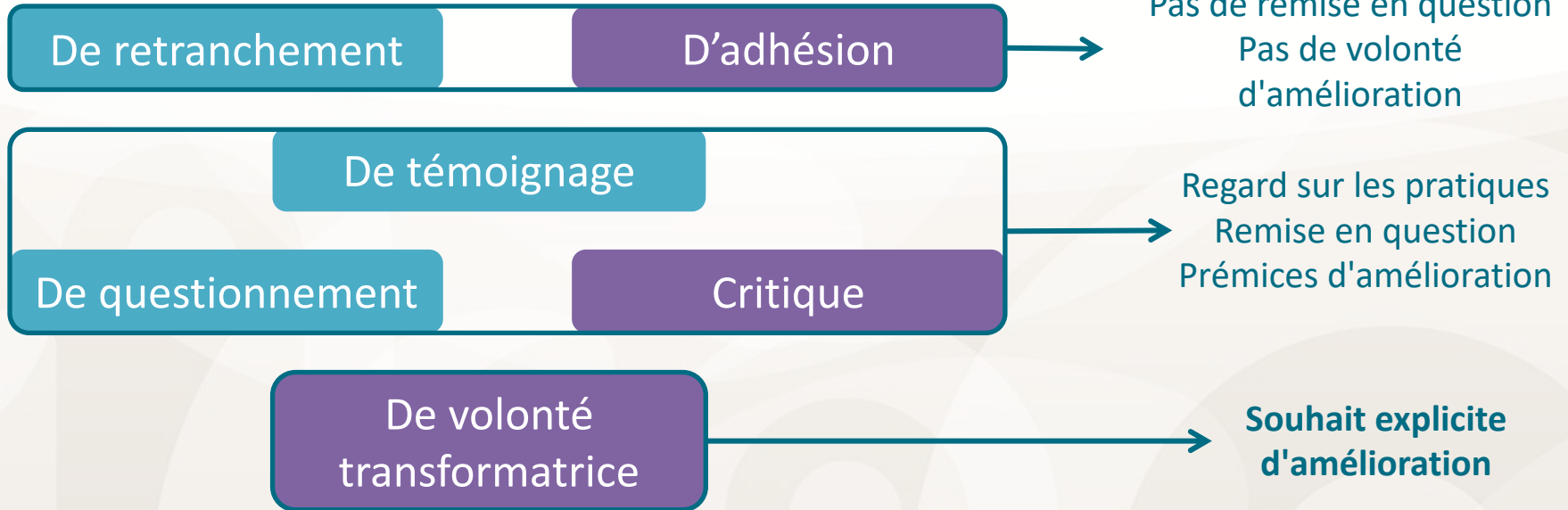
## Pourquoi la réflexivité ?

« Pourquoi encourager cette activité réflexive ? D'une part parce que les pratiques peuvent ainsi être pérennisées et partagées - pour Rivière (2011), l'analyse rétroactive "**forge une communauté professionnelle**" -, et d'autre part parce que le vécu d'un sujet, lorsqu'il est "dit", permet le **passage à la conceptualisation de l'action**. [...] Et cette seconde expérience dans laquelle l'enseignant n'est plus *sujet agissant* mais *sujet observant et réfléchissant* **est propre à encourager une transformation de l'individu.** »

(Cicurel, 2024, p.23)

## Quelle réflexivité ?

Jorro (2005) & Cicurel (2024)



**Comment favoriser une posture réflexive transformatrice chez les étudiant·es ?**

**Et ainsi favoriser l'évolution de leur répertoire didactique ?**

## Quelles mises en œuvre / étayages réflexifs ?

### La contextualisation

- Caractère nécessairement **ancré** de la réflexivité :  
« est **suscitée par un besoin issu de leur situation immédiate** et elle a pour finalité un réinvestissement dans cette même situation au moyen d'un ajustement de leurs pratiques, à court, moyen ou long terme. » (Collin, 2013, p.44)
- Permettant de se pencher sur des **objets de réflexion concrets** (Schneuwly, 2015)

→ **Articuler expériences vécues et réflexions sur celles-ci**

# Quelles mises en œuvre / étayages réflexifs ?

## Les modalités

Les **écrits réflexifs** favorisent la pratique réflexive MAIS avec des potentielles **résistances** (Altet et al., 2013) :

- Permettent de fixer les savoirs et de garder des traces des réflexions
- MAIS soumis à des compétences de rédaction et à une appétence pour l'écrit
- MAIS soumis à des facteurs sociologiques/socioéducatifs et culturels (voir aussi Perrenoud, 2012)
- MAIS souvent réalisés individuellement et sans regards croisés

Les **interactions orales réflexives** semblent apparaître stimulantes :

- Avec des formateurices, souvent sur base d'autoconfrontation (Cappellini et al, 2023 ; Laurens, 2015 ; Lemarchand-Chauvin, 2023 ; Bocquillon et al., 2015 ; ...)
  - MAIS potentielle verticalité
- **Avec des pairs** (Audras, 2018 ; Dominguez, 2020)
  - La communauté d'apprentissage se mue en communauté de pratiques (Chanier et Cartier, 2006)

# E-LIVE Scénario 2023



Funded by  
the European Union

Master MEEF, parcours Anglais

UE Innovations pédagogiques: formation  
à la télécollaboration (18h)

15 étudiant.es

Université d'Utrecht

Période de deux mois

Evaluation sommative : tâche 4 +  
rédaction réflexive (25% UE)

	Task 1: Language biographies	Task 2: Teaching experience	Task 3: Machinima	Task 4: Task design
Pre-task	Video presentation of personal experience of multilingualism ( <i>Flip</i> ).	Individual reflection on teaching experience ( <i>Moodle forum</i> ).	Machinima creation ( <i>FrameVR</i> ).	Initial task idea for school virtual exchange.
Task	Commenting/replying video presentations of partners.	Exchange on teaching experiences and teaching systems and intercultural comparison ( <i>Teams</i> ).	Exchange machinima	Task design. ( <i>Teams</i> )
				Task formalisation in task template. ( <i>Genially</i> ).
Post-task	Individual task reflection (communication, collaboration, intercultural experience, digital tools) ( <i>Moodle wiki</i> )			

Key: Activity type: asynchronous synchronous individual

# Consignes de la réflexion individuelle



## Phase 4 (Post-task): Reflection

After each task you will reflect on the telecollaboration experience. You will also provide a score according to your satisfaction level. Use the blog in Moodle to write your weekly reflection.

	Reflection: look back	Look forward	Level of satisfaction (1-10)
<b>About task</b>	Was the task appropriate for this first encounter? Did you meet the task goals? Were there any challenges related to the task content and procedure?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	
<b>About the intercultural experience</b>	What were the rich points of this first TC session? Were there communication breakdowns due to intercultural mismatches? What did you do to overcome possible communication breakdowns? Reflect on your own pragmatic competence development after each task: Can you recall a specific situation where you feel your pragmatic competence improved? In your opinion, what role does your own culture play in the team? How can you make productive use of this role? Have you noticed any cultural differences that affected your pragmatic competence?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	

<b>About collaboration</b>	Were you able to collaborate appropriately? Had everybody a place in the interaction? How does your position influence your position in the team? How can you use your position to work on the research task with your team?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	
<b>About communication</b>	How did communication evolve? Could you make yourself understood? Could you understand the others? Were all of you communicating on an equal foot? Were there challenges? What was most difficult about communicating with people who did not share the same L1? Could you identify any common patterns in your use of co-verbal communication (e.g., body language, facial expressions, tone of the voice) that may have affected the overall communication positively or negatively? Did you notice any differences in your online communication compared to face-to-face interactions in terms of pragmatic competence? What adaptations have you made for online communication?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	
<b>About the digital tools</b>	What tools did you use? Did you feel comfortable using those tools? How did the environment work? How did the digital environment help to collaborate with your online peers? What could be improved? What challenges did you face? What did you do (are you planning to do) to overcome those challenges?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	

# La pratique réflexive au prisme du développement de compétences

After each task you will reflect on the telecollaboration experience. You will also provide a score according to your satisfaction level. Use the blog in Moodle to write your weekly reflection.

	Reflection: look back	Look forward	Level of satisfaction (1-10)
About task	Was the task appropriate for this first encounter? Did you meet the task goals? Were there any challenges related to the task content and procedure?	-What would I do different the next time? (individually and as a team) -What would I keep for the next time? (individually and as a team)	

## Step 1: Collective reflection

Within your group, discuss each of the following topics. The proposed questions are here to guide you, but you are encouraged to explore other questions that come to mind.

### Task design

#### As students and learners

Was the task appropriate for this first encounter?  
How did you feel doing this task? Did you meet the task goals?  
Were there any challenges related to the task content and procedure?

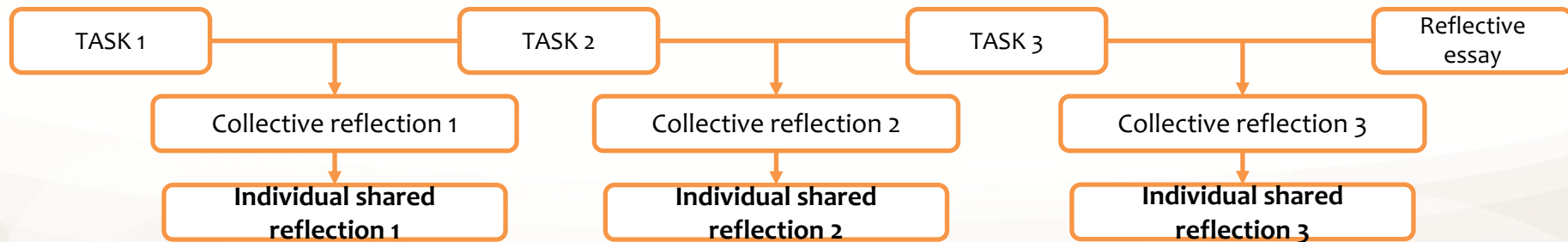
#### As future teachers

Would you use this kind of task for a virtual exchange? Why?  
Do you feel some aspects of the task could be modified or improved? Why? How?  
About the organisational dimension of a virtual exchange, which aspects should be considered regarding this kind of task?

Discours réflexifs rétrospectifs -->  
projectifs (Cicurel, 2024 ; Dominguez, 2024)

Se tourner vers des futures pratiques en tant qu'enseignant.e

## La pratique réflexive au prisme du (co)développement de compétences



# Réflexion pour l'action

## Step 2: Individual reflection

After having discussed with your peers various aspects of the task:

- Use the reflective journal to write down at least three points that you consider as takeaways for your future experiences as an English teacher.
- Use "Comments" to react to the points highlighted by your peers in the reflective journal:
  - o Do you agree with them?
  - o Are there ideas/reflections that you didn't think about?

## REFLECTIVE JOURNAL

### After Task 1

#### Ananas

- 👉 Le choix du support est important, il faudrait trouver un logiciel accessible à tous et qui peut être facile d'utilisation.
- 👉 Il faut définir des consignes claires mais pas trop longues car l'échange deviendrait moins spontané. (Selon le niveau de la classe, on adapte le temps d'interaction, le guidage, l'amorce qui va briser la glace, etc.)
- 👉 Une vidéo n'est pas forcément le meilleur moyen de transmettre une présentation, ce n'est pas évident de se filmer en train de parler dans le vide. On se sent un peu seul, ça peut être stressant, et se voir en

train de parler nous déconcentre dans la transmission du message (ce qui est le plus important).

- Il serait peut-être plus judicieux de passer par un message vocal d'abord, c'est le juste milieu entre un appel (qui peut être stressant) et un texte (qui peut paraître impersonnel).

#### Ricin

Lead Participants to the Cultural Exchange Through Their Interests: When fostering intercultural exchanges, it's crucial to align the activities with the participants' interests. By focusing on topics or themes that resonate with them, whether it's food, music, technology, or sports, you can create a more engaging and meaningful experience. The starting point of them seeking intercultural exchange should be through their own interest. This interest-driven approach increases motivation and enhances the depth of cultural exploration.

#### Use Another Platform:

While Padlet is a great tool for collaboration, there might be other platforms that better suit specific needs or are more accessible to different groups. Exploring alternatives like Discord or WhatsApp may offer different ways to interact. The choice of platform should cater to the participants' ease of use, the format of interaction and the kind of content being shared. Concerning a platform like Discord is easy to manage, create, and implement because it resonates with their daily life (tool used by Young people). Voice

Le spontanéité est primordiale dans ce genre d'échange, je suis d'accord !

A Auteur ...  
Très bonne idée, je suis fan !

A Auteur  
Je suis fan aussi

Répondre

A Auteur ...  
Intéressant pour engager vers un échange plus détendu

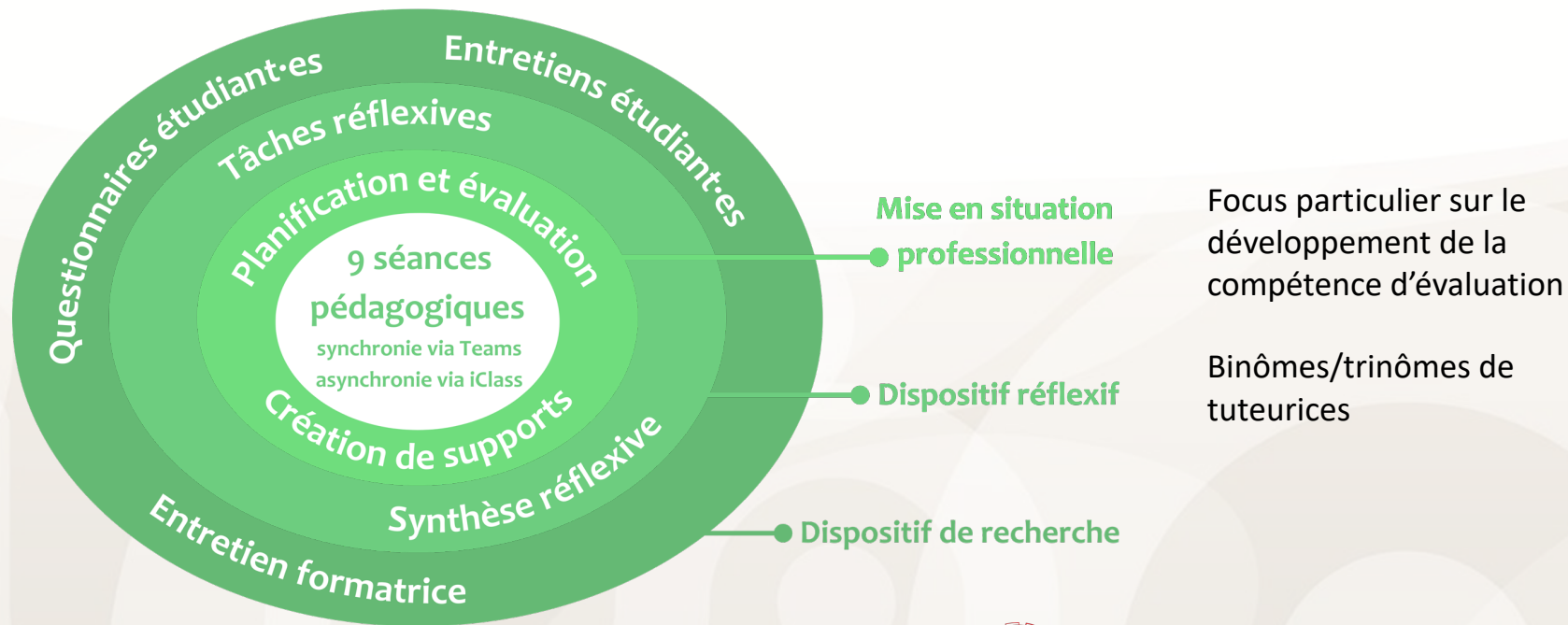
Répondre

A Auteur ...  
un peu long vraiment tu avais de l'inspiration mais très bonne réflexion je prends note

Répondre

## ELODI (Enseigner la Langue Orale à Distance)

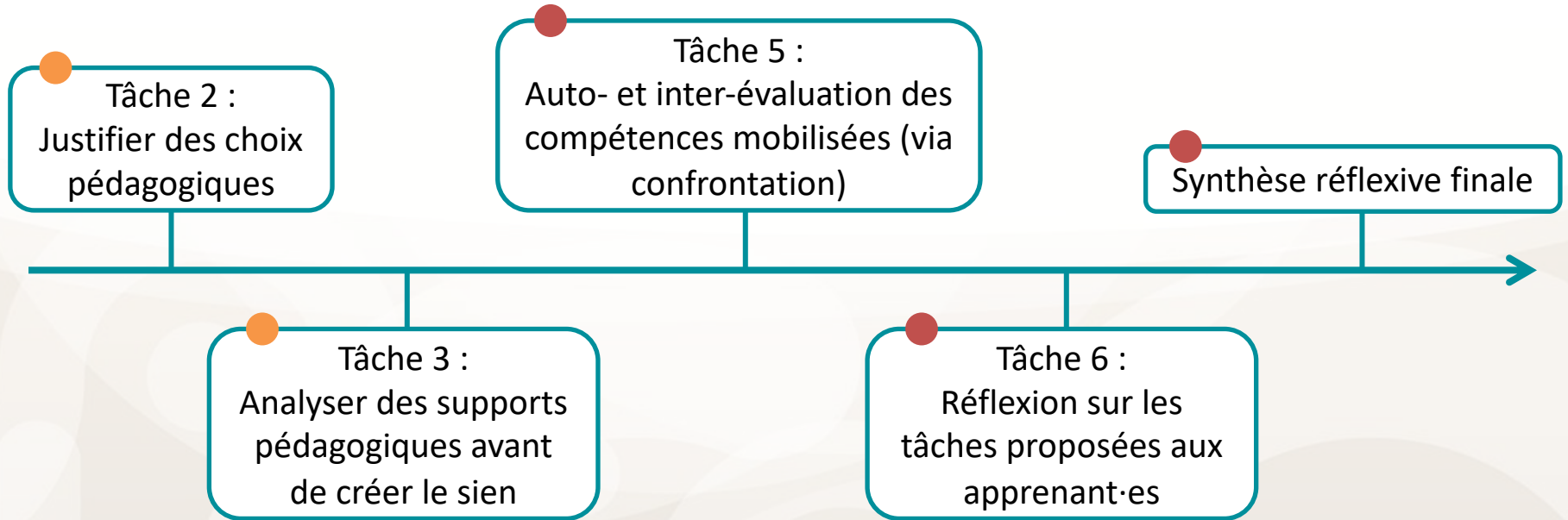
Master 2 SDL - LiDiFLES → UE Enseigner avec le numérique 3



# ELODI Scénario 2023

En GT avec  
traces écrites

Individuelle



- 4 tâches réflexives écrites
- dont 2 collaboratives (T2, T3)
- dont 1 allo-confrontation (T5)

## ELODI Scénario 2024

Objectifs des ajustements du scénario réflexif :

- Implémenter davantage de tâches réflexives sur des objets ciblés en articulant réflexion et action
- Inviter les étudiant·es à s'autopositionner
- Privilégier les interactions orales réflexives entre pairs articulées à des réflexions individuelles à l'écrit
- Mutualiser les réflexions individuelles écrites dans des documents partagés

# ELODI Scénario 2024

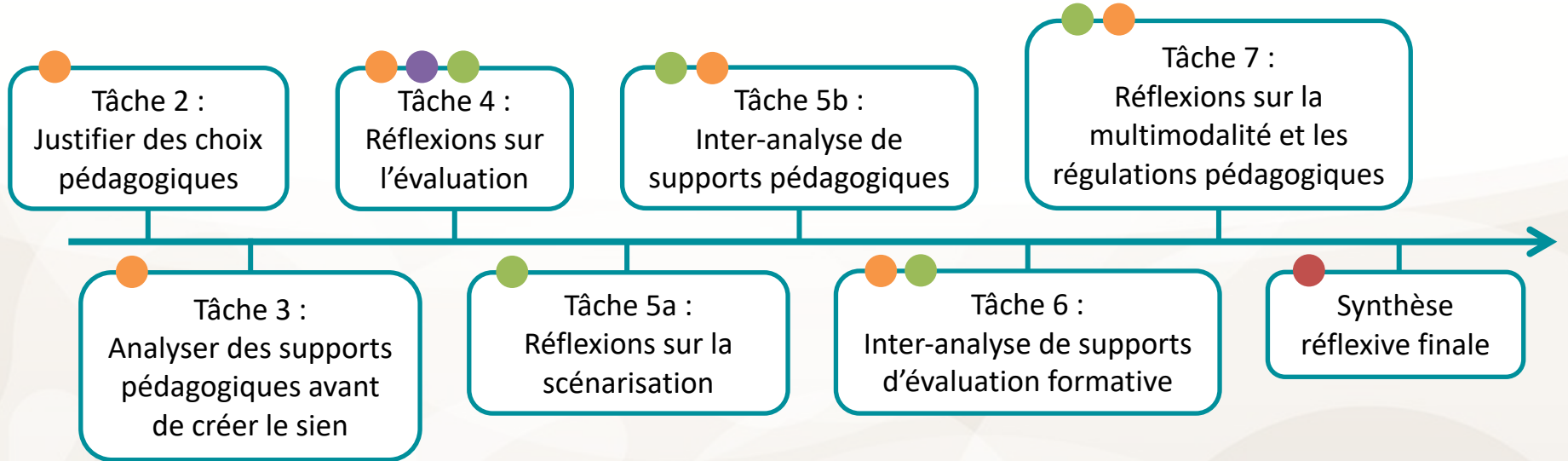
À l'oral inter-GT

Autopositionnement

En GT avec  
traces écrites

Individuelle

Sur un document partagé



- 6 tâches réflexives collaboratives
- incluant phases orales et phases écrites
- permettant l'allo-confrontation croisée

## ELODI Scénario 2024

MAIS relatif échec du dispositif réflexif (et de recherche)

- Contraintes temporelles : impossibilité de réaliser la plupart des phases orales collectives (et/ou de les enregistrer)
- Peu de traces écrites issues des phases réflexives
- Tendances au désengagement des étudiant·es vis-à-vis des carnets réflexifs collectifs
  - Utilisation essentiellement tournée vers l'action (préparation des séances)
  - voire non-utilisation

## ELODI Scénario 2025

Objectifs des ajustements du scénario réflexif :

- S'adapter aux contraintes temporelles
- Redonner place à l'écriture sans passer outre des interactions
  - En réduisant le nombre de phases orales collectives en présentiel
  - En proposant des interactions écrites asynchrones
- Permettre aux étudiant·es de faire émerger leurs propres objets de réflexion

# ELODI Scénario 2025

À l'oral inter-GT

Autopositionnement

En GT avec  
traces écrites

Individuelle



Post réflexif sur  
Padlet après  
chaque séance

# ELODI Scénario 2025

## Chaque semaine, après votre séance ELODI...

- Postez une courte réflexion (100 mots max) sur votre expérience
- Réagissez à au moins un post d'une.e de vos camarades



## Parler VS Faire parler les apprenants

Ma réflexion porte sur une situation à laquelle j'ai été confrontée ce matin. L'objectif était de faire parler un maximum mes apprenantes. Cependant, je me suis retrouvée, avec [redacted], à répondre à des questions concernant notre sujet 'Entretien d'embauche' (questions tout de même importantes). J'ai essayé de rester synthétique dans mes réponses pour leur laisser l'occasion de s'exprimer, mais j'ai quand même l'impression d'avoir beaucoup parlé, étant donné le nombre de questions qu'elles nous ont posées.

Je me demande donc si cela reste une bonne chose, selon vous, dans la mesure où cela a quand même permis de leur transmettre des informations utiles, par exemple je pense aux conseils de [redacted] sur la manière d'aborder les défauts pendant un entretien.

Où à votre avis aurait-il été mieux de noter leurs questions, leur fournir des réponses écrites par la suite, et profiter de la séance pour les faire davantage parler, puisque c'était le but principal ?  
Mercii



## Séance 2

En toute honnêteté, j'ai du mal à évaluer le niveau de mon apprenante : elle communique très bien à l'oral, mais elle rencontre quelques problèmes de compréhension. La séance 2 s'est globalement bien déroulée. L'apprenante n'avait pas pris connaissance de la fiche outils, elle en a donc pris connaissance en début de séance en 5 petites minutes. Nous avons ensuite pu commencer le jeu de rôle, à deux. Elle avait donc pu se préparer des dialogues, et cela a permis d'avoir de véritables

## La séance 2 (9/10)

La deuxième séance s'est bien passée dans l'ensemble.

Tout d'abord, les trois apprenantes ont pu participer au jeu de rôle, ce qui leur a permis de développer leur production orale dans un contexte précis. Les participantes n'avaient pas préparé les dialogues en amont, ce qui a favorisé une interaction spontanée et les a confrontées à des situations imprévues. Ensuite, elles ont montré une bonne maîtrise de la grammaire, notamment dans l'emploi de différents temps verbaux (présent, passé composé, imparfait). Cependant, malgré la fiche détaillée, les apprenantes n'ont presque pas pris en compte nos conseils. Je suppose que nous devrions alléger nos prochaines fiches outils afin qu'elles puissent se concentrer sur un nombre plus restreint d'informations.

Par ailleurs, comme il y a trois apprenantes dans notre groupe, nous avons organisé deux jeux de rôle. Par conséquent, nous avons eu peu de temps pour le feedback, qui s'est avéré assez bref et succinct.

En revanche, si nous commençons la prochaine séance à 9 heures pile, nous aurons plus de temps pour le feedback oral.

Merci pour votre attention !



## Séance 2 - Réflexion sur la prise de parole des tutorées

Lors de la séance "entretien d'embauche", qui avait très bien commencé puisque les tutorées avaient fait leur travail de préparation, nous avons eu des difficultés avec [redacted] à nous faire comprendre et à faire participer les tutorées oralement. Elles ont eu des difficultés à poser des questions d'une part et, d'autre part, elles n'ont pas compris ce que nous leur demandions à la fin de la séance. On a beaucoup parlé et ce n'était pas ce que nous voulions. Donc je me demande comment favoriser la prise de parole des tutorées ? Je souhaite favoriser les interactions orales lors des prochaines séances, entre pairs et entre tutorés/tutrices, dans le but que les tutorées aient un temps de parole le plus élevé possible.



## retour réflexif sur la séance 2

Durant cette deuxième séance, j'ai noté deux grandes parties : la première pendant laquelle les apprenantes ont entièrement répondu aux attentes en se présentant, mettant leurs compétences professionnelles en avant et parlant de leur projet professionnel avec une préparation en amont basée sur notre fiche outil. Cependant, la deuxième partie de la séance était un peu plus faible en interactions. J'ai eu du mal à gérer mon débit et mon vocabulaire ce qui a créé des incompréhensions lorsque nous posions des questions un peu plus spontanées. Les apprenantes paraissaient un peu perdues. Aussi, le fait que nous soyons deux tutrices pour trois apprenantes s'est révélé être difficile à gérer. Nous avons décidé avec ma camarade [redacted] de ne plus être deux personnes actives, dorénavant l'une de nous s'occupera du déroulé de la séance et l'autre sera observatrice pour ensuite constituer la fiche bilan.



## Réflexion sur la séance 2 (9.10.25)

Globalement la deuxième séance s'est bien passée et je suis satisfaite de la gestion du temps. Nous avons réussi à faire presque tout ce qui était prévu : introduire le thème, réaliser le jeu de rôle, puis donner mon feedback et celui des tutorés. J'ai choisi de ne pas faire l'une des activités préparées afin de consacrer plus de temps au jeu de rôle. J'ai remarqué qu'ils avaient encore du mal à s'exprimer spontanément, alors je leur ai laissé le temps de se préparer. Ma principale difficulté reste de déterminer leur niveau de langue, car de nombreux facteurs semblent l'influencer.



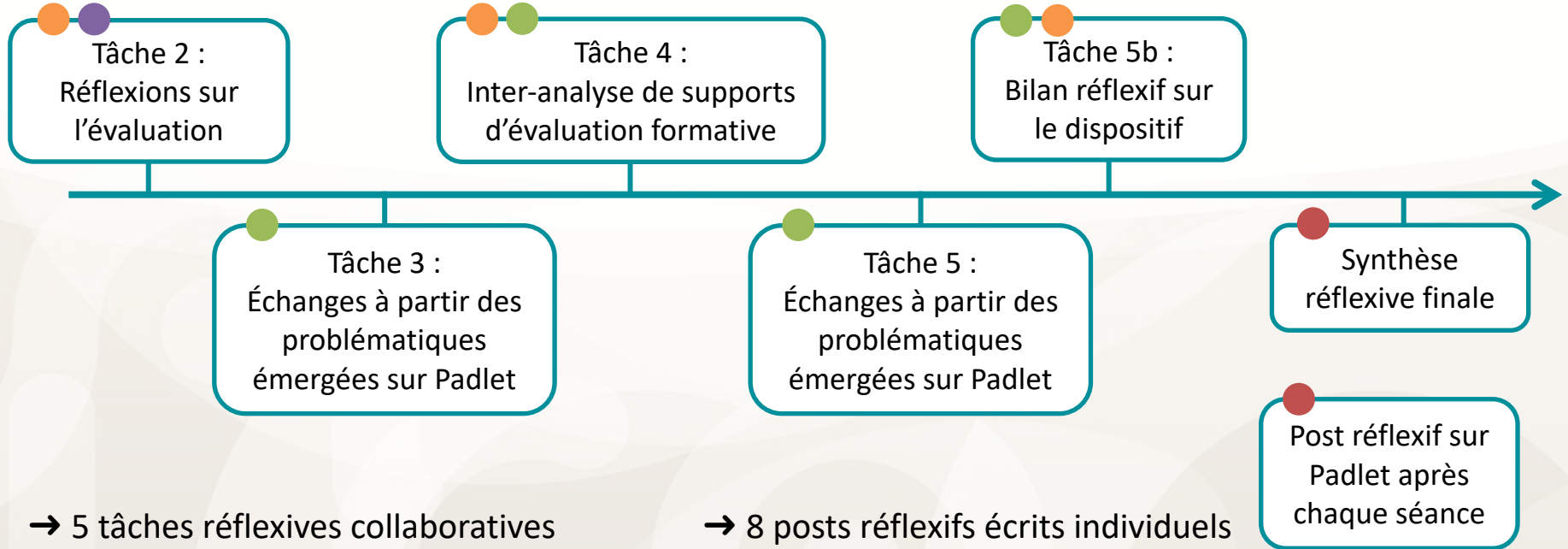
# ELODI Scénario 2025

À l'oral inter-GT

Autopositionnement

En GT avec  
traces écrites

Individuelle



- 5 tâches réflexives collaboratives
- incluant phases orales et phases écrites
- permettant l'allo-confrontation croisée

- 8 posts réflexifs écrits individuels
- invitant l'interaction asynchrone

## ELODI Scénario 2025

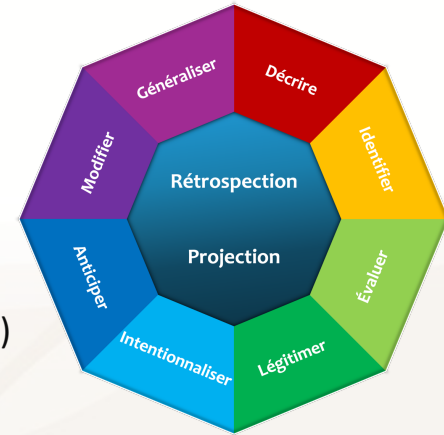
Objectifs des ajustements du scénario concluants :

- Temps trouvé pour des réflexions orales collectives
- Sur le Padlet
  - Engagement hebdomadaire de la majorité des étudiantes
  - Commentaires et échanges sur certains posts (16)
- Équilibre trouvé entre
  - Objets de réflexion visés par la formatrice
  - Préoccupations et objets de réflexion émergés par les étudiantes

## Pistes méthodologiques pour appréhender ces scénarisations

### Analyse des discours réflexifs

- Démarche essentiellement qualitative :  
Codage des schèmes réflexifs (Chaubet et al., 2013 ; Cicurel, 2024)  
À partir des travaux de Derobertmasure (2012) ;  
Killion et Todnem (1991) ; Maldonado et Balslev (2024) ; Schön (1983)
- Comparaison entre réflexions individuelles et collectives
  - Par balayage des données : tendance à davantage de schèmes critiques et transformateurs lorsqu'il y a interaction avec des pairs
- Parallèle entre discours réflexifs et séances en visioconférence (ELODI) pour capter une potentielle transformation des pratiques d'enseignement



## Pistes méthodologiques pour appréhender ces scénarisations

### Questionnaires et entretiens avec les étudiant·es

- Tendance 1 : Compréhension de l'utilité de la pratique réflexive pour la formation et la pratique
- MAIS Tendance 2 : Mise en avant du caractère chronophage du passage récurrent par l'écrit
- Tendance 3 : Mise en avant des bienfaits du partage de pratiques et des réflexions collectives

# Références

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Éds.). (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Audras, I. (2018). Analyse d'"Ateliers jeunes praticiens" de FLS/FLE : un observatoire de la diversité des pratiques et des besoins en formation qui interroge le concept de médiation. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3053>
- Bocquillon, M., Dehon, A., & Derobertmasure, A. (2015). Interventions du superviseur lors de séances de rétroaction visant le développement de la réflexivité : Étude de la variabilité inter-superviseurs. *Phronesis*, 4(1), 14-27. <https://doi.org/10.7202/1031201ar>
- Cappellini, M., Tellier, M., & Cros, I. (2023). Les entretiens dans la recherche et la formation pour le tutorat en ligne : Considérations méthodologiques. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 21(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.12589>
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : Une notion complexe. In M. Causa, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (p. 15-72). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01.0015>
- Chanier, T., & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : Le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., & Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Cicurel, F. (2024). Réflexivité et répertoire didactique évolutif en didactique du français langue étrangère. *Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 75, 18-32.
- Collin, S. (2013). Variation de la pratique réflexive entre les contextes académique et pratique en stage d'enseignement. *Phronesis*, 2(1), 41-51. <https://doi.org/10.7202/1015638ar>
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. <https://theses.hal.science/tel-00726944>
- Dominguez, E. (2020). *Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE* [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. <https://theses.hal.science/tel-03711392>
- Dominguez, E. (2024). Mise à distance, mise en sens et mise en action : Trois mouvements dans l'expérience du changement dans l'agir enseignant ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 75, 33-49.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://doi.org/10.7202/1087976ar>
- Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : Outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.773>
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2023). ÉMODÉRÉ : Un modèle itératif d'entretien au service du développement de la réflexivité des enseignants stagiaires d'anglais. *Mélanges CRAPEL*, 43(2), 49-68.
- Maldonado, M., & Balslev, K. (2024). *Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués*. *Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 75, 66-84.
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. In P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 207-222). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0207>
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique* (6. éd). ESF.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.

# Réflexivité dans un diplôme d'ingénieur : un questionnement autour de son évaluation à l'échelle curriculaire

Séminaire du programme de recherche [RACINES](#) (LRL - Acté)

« La réflexivité à l'université : entre expérimentations et scénarisations pédagogique »  
Le 26 février 2026 – 9h30 à 12h

Christophe TILMANT

*Maître de conférences*



Chloé SAGNET

Conseillère pédagogique



# Sommaire

 **Former des ingénieurs réflexifs : structuration du curriculum**

*Pourquoi la réflexivité en école d'ingénieur ?*

 **La réflexivité comme réponse aux dynamiques externes**

*Quelle place accorder à la démarche réflexive dans la formation ?*

 **Opérationnaliser la réflexivité : dispositifs et pratiques**

 = macro « *pourquoi* » |  = méso « *comment on structure* » |  = micro « *comment on fait* »



# Contexte : Plantons le décor

*Diplôme d'ingénieur par la voie de l'apprentissage  
Promotions de 25 étudiant(e)s sur 3 ans*

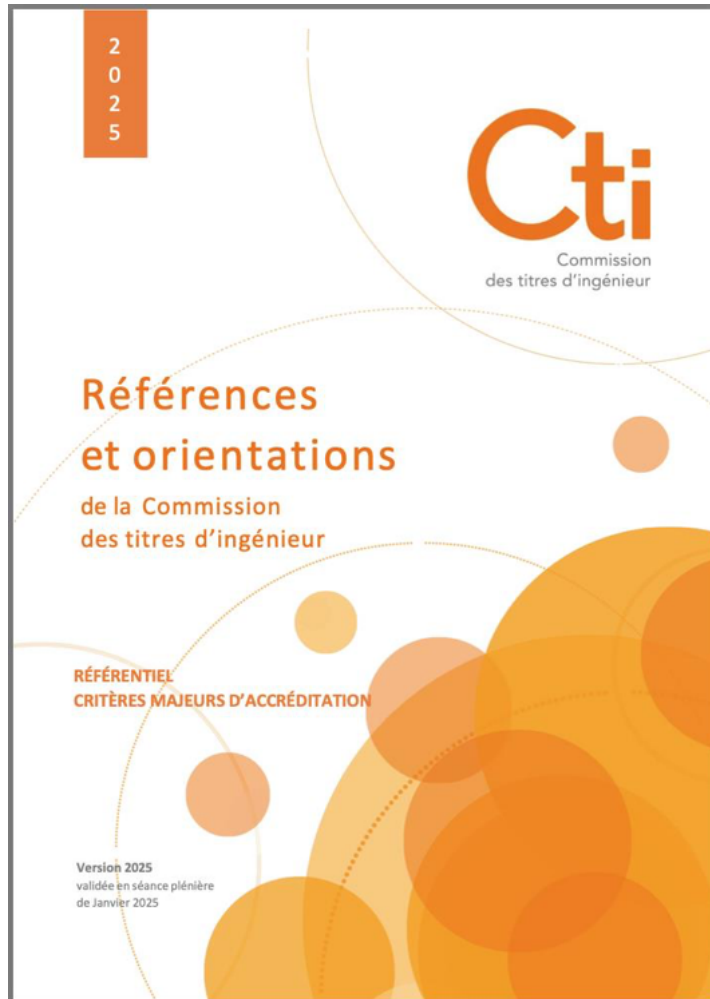
- [ISIMA](#) : Ecole d'ingénieur en informatique  
Naissance en 1994 (> 30 ans)
- [Titre RNCP 41246](#) d'ingénieur diplômé de l'ISIMA (niveau 7)
- Formant des ingénieurs capables de concevoir, développer et sécuriser des solutions informatiques dans un environnement technologique, économique et sociétal en évolution.
- Formation professionnalisante d'élèves ingénieurs de Bac+3 à +5
- La CTI ([Commission des Titres d'Ingénieur](#)) est l'organisme national qui évalue les formations d'ingénieurs → en vue de leur accréditation





# Critères majeurs d'accréditation

*Références et Orientations 2025 de la commission des titres d'ingénieur*



Références et orientations – 2025 – Référentiel

## D.2 Compétences visées

La formation doit permettre de **développer les compétences d'un ingénieur**, ce qui implique durant le cursus l'acquisition des connaissances, savoir-faire, savoir-être et aptitudes nécessaires à leur développement.

Les processus de définition, de développement et d'**évaluation des compétences** durant le cursus constituent la « **démarche compétences** ». L'élève-ingénieur est placé au centre du processus, dans la mesure où cette démarche est orientée vers l'acquisition des compétences par l'élève dans la perspective de son projet professionnel.

Le **référentiel de compétences** est conçu par l'école et associé de manière intégrative et contextualisée à chaque formation les éléments essentiels d'une formation d'ingénieurs et les critères du grade de master.

Les équipes pédagogiques et les élèves sont informés de cette démarche et y participent.

Une **fiche RNCP est établie** ; elle détaille les activités et **compétences visées**, regroupant celles-ci dans des ensembles cohérents globalement évaluables (blocs de compétences), les conditions de validation et les conditions d'accès au diplôme ; elle est **cohérente avec le projet détaillé de formation**, la démarche compétences élaborée et est régulièrement actualisée.



# Méthode de déploiement d'une APC

*Cadre théorique de [Jacques Tardif](#) – Méthodologie de [Georges et Poumay](#)*

*Un processus collectif et progressif*

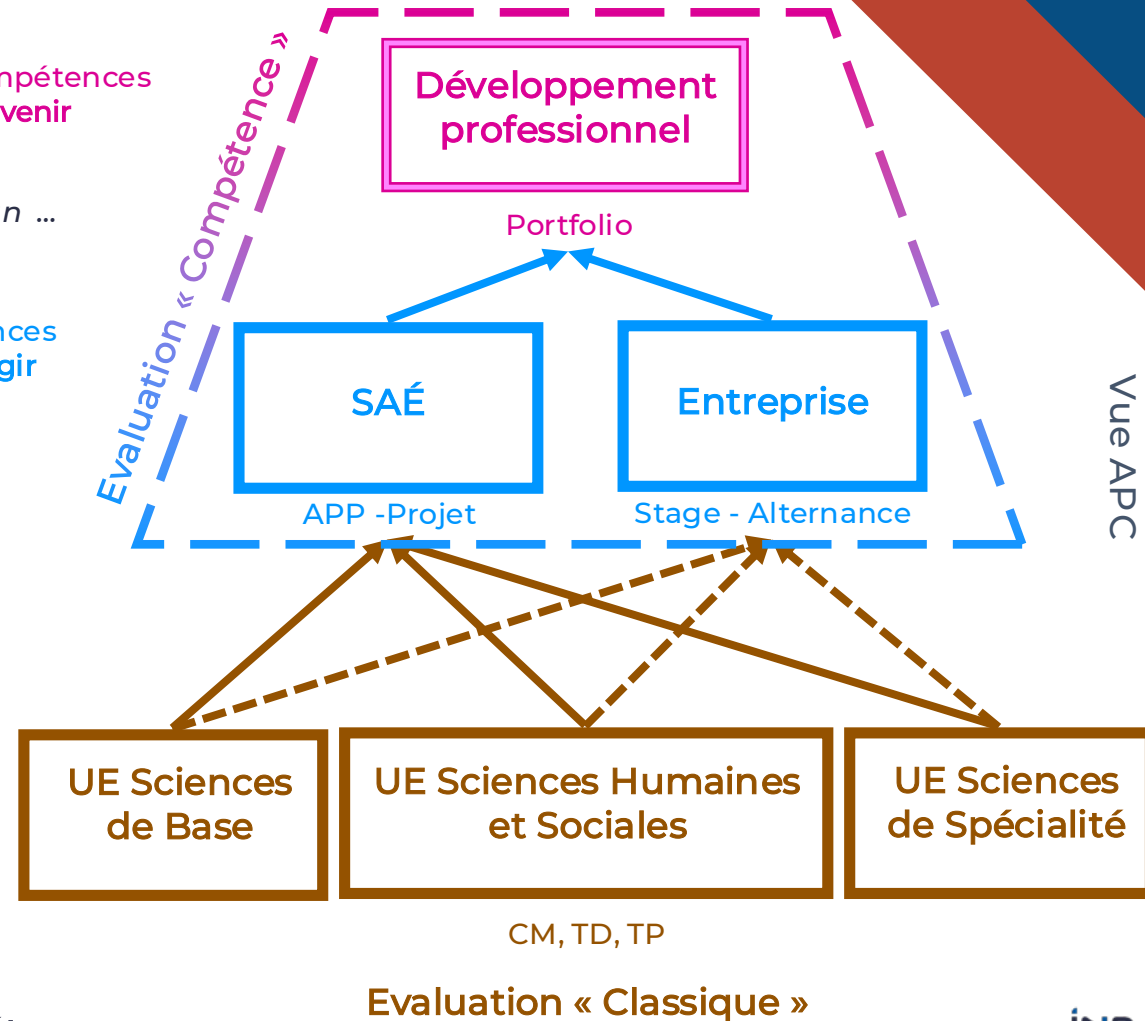
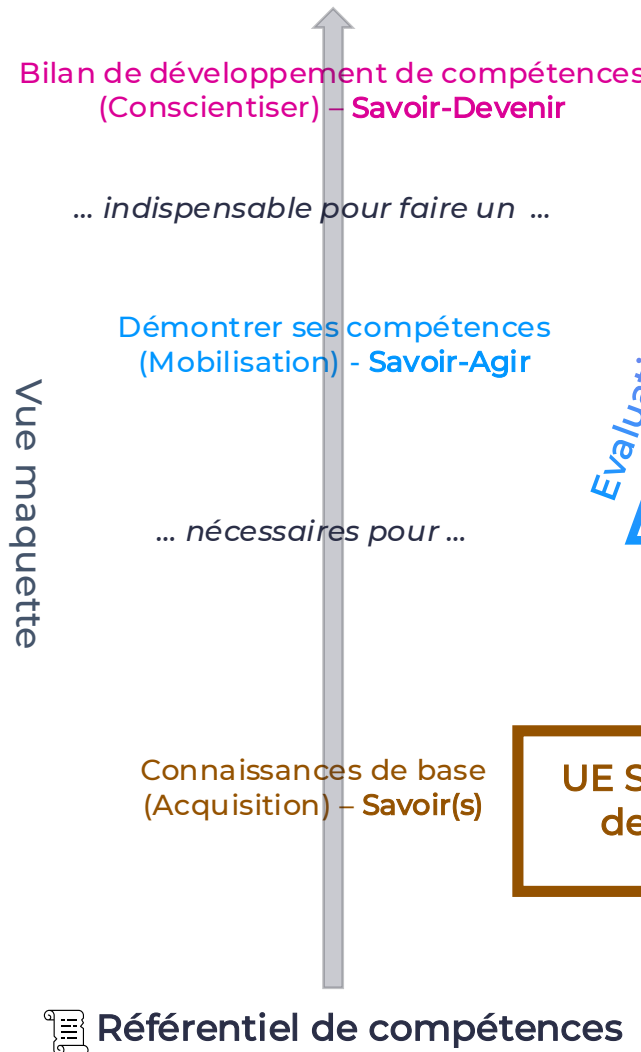
*2021 : début de la conception / 2022 : 1<sup>re</sup> rentrée / 2025 : 1<sup>er</sup> diplômé(e)s / ...*

1. Départ d'une feuille quasi blanche (fiche RNCP = point de départ)
2. Construction du [référentiel de compétences](#) à partir de la fiche RNCP
3. [Création des SAÉ](#) pour mobiliser les compétences durant la formation
4. Mise en place des « cours-ressources » en appui aux SAÉ
5. [Réflexion sur la démarche réflexive](#), avec la mise en œuvre de portfolios d'apprentissage et d'évaluation
6. [Maquettage global](#) de la formation pour assurer cohérence – progressivité – certification
7. [Réflexion sur l'évaluation des compétences](#) à l'échelle curriculaire.



# L'écosystème apprenant ↔ dualité

<b>Portfolio</b>	VAL /NVAL	<b>ECTS</b>
<b>Entreprise</b>	VAL /NVAL	<b>ECTS</b>
<b>SAÉ</b>	Ressource 1 ~~~~~ Ressource 2 ~~~~~ Ressource 3 ~~~~~ VAL /NVAL	<b>ECTS</b>
<b>UE Sciences de Base</b>	EC1 ~~~ EC2 ~~~ EC3 ~~~ coeff : ~	<b>ECTS</b>
<b>UE Sciences de Spécialité</b>	EC1 ~~~ EC2 ~~~ EC3 ~~~ coeff : ~	<b>ECTS</b>
<b>UE Sciences Humaines et Sociales</b>	EC1 ~~~ EC2 ~~~ EC3 ~~~ coeff : ~	<b>ECTS</b>





# La trilogie évaluative

*Savoirs, mobiliser, réfléchir : pour mieux transférer*

## 1. Évaluation des ressources

Objectif : vérifier l'acquisition des savoirs fondamentaux

Forme : examen écrit, oral, TP (*note sur 20*)

## 2. Évaluation du savoir-agir en situation

Objectif : observer la mobilisation des ressources dans des contextes complexes

Forme : SAÉ, projets, activités en entreprise (*grilles critériées*)

## 3. Évaluation réflexive au service de la professionnalisation

Objectif : permettre à l'étudiant de prendre conscience de son développement professionnel

Forme : portfolio, soutenance (*grilles critériées*)



# La démarche réflexive à l'ISIMA : 3 ans pour devenir ingénieur

## 1<sup>re</sup> année : L'initiation

Découverte des principes de l'écriture réflexive pour commencer à analyser ses propres pratiques.

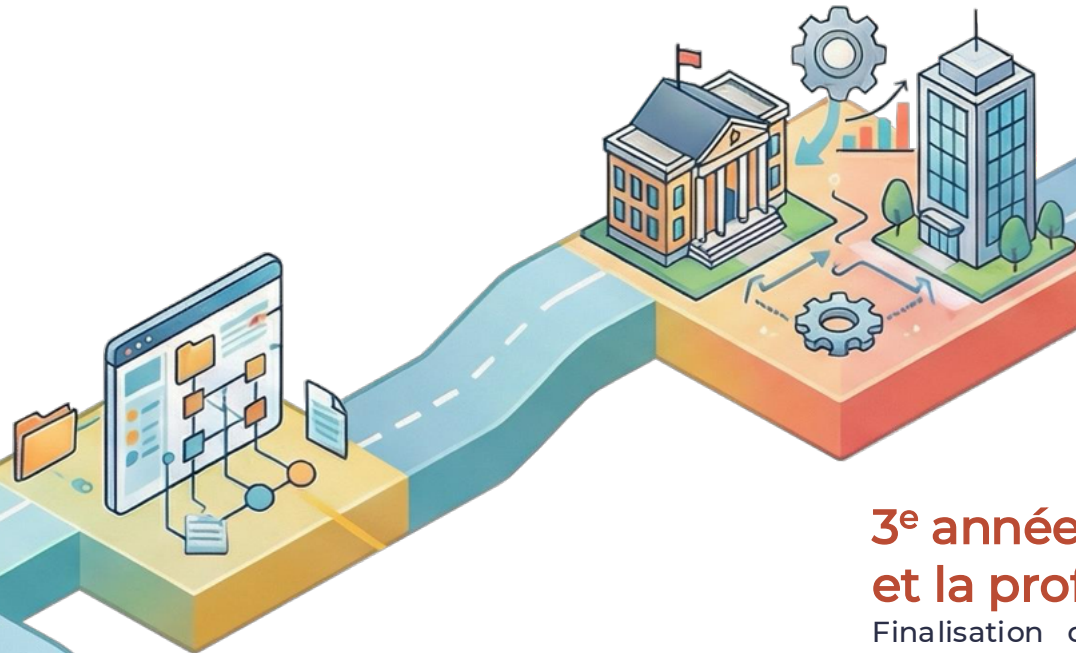
*S'approprier les différentes facettes du métier d'ingénieur.*



## 2<sup>e</sup> année : Analyse de sa trajectoire

Développement et rédaction du portfolio d'apprentissage pour structurer et analyser ses expériences.

*Se positionner en tant qu'ingénieur autonome.*



*L'ignorant affirme,  
le savant doute,  
l'ingénieur réflexif  
interroge sa pratique et  
progresses.*

## 3<sup>e</sup> année : La projection et la professionnalisation

Finalisation du portfolio pour justifier son identité d'ingénieur et porter un regard critique sur les enjeux de son domaine.

*Devenir un ingénieur conscient et  
acteurs des changements sociétaux.*



# *Pourquoi la réflexivité en école d'ingénieur ?*

du  au 



# Revenons sur les critères majeurs ...

Rédaction des fiches RNCP – [Fiche Thématique : RNCP de la CTI](#)



## Fiche Thématique

### Fiche RNCP

21/09/2023

10	Compétences attestées	Comme expliqué ci-dessus, les compétences apparaissent à deux endroits dans la fiche RNCP : dans cette rubrique puis dans la colonne 2 du tableau des blocs de compétences. Il a été choisi de distinguer clairement ces deux champs afin d'éviter les redondances inutiles.
----	-----------------------	--

		Nos certifications correspondent à des <b>diplômes qui confèrent le grade de Licence ou de Master</b> . La rubrique des <b>compétences attestées doit donc englober les marqueurs de niveau</b> proposés par le ministère de l'Enseignement supérieur (Annexe 3). Ces indicateurs recouvrent en très grande partie les éléments essentiels de R&O. Le rédacteur de la fiche devra veiller à faire apparaître l'ensemble des éléments placés dans le contexte adapté dans une reformulation qui lui sera propre.
--	--	---

#### Compétences transversales niveau 7 – Master

1	Usages avancés et spécialisés des outils numériques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les usages numériques et les impacts de leur évolution sur le ou les domaines concernés par la mention</li> <li>- Se servir de façon autonome des outils numériques avancés pour un ou plusieurs métiers ou secteurs de recherche du domaine</li> </ul>
2	Développement et intégration de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobiliser des savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale</li> </ul>



	savoirs hautement spécialisés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une conscience critique des savoirs dans un domaine et/ou à l'interface de plusieurs domaines</li> <li>- Résoudre des problèmes pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines</li> <li>- Apporter des contributions novatrices dans le cadre d'échanges de haut niveau, et dans des contextes internationaux</li> <li>- Conduire une analyse réflexive et distanciée prenant en compte les enjeux, les problématiques et la complexité d'une demande ou d'une situation afin de proposer des solutions adaptées et/ou innovantes en respect des évolutions de la réglementation</li> </ul>
--	-------------------------------	--



# Revenons sur les critères majeurs ...

*Références et Orientations 2025 – D.2. Compétences Visées – pages 22-23*

## Les éléments essentiels d'une formation d'ingénieurs :

### L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES ET LA MAÎTRISE DE LEUR MISE EN ŒUVRE :

1. la connaissance et la compréhension d'un large champ de sciences fondamentales et la capacité d'analyse et de synthèse qui leur est associée
2. l'aptitude à mobiliser les ressources d'un (ou de plusieurs) champ scientifique et technique spécifique
3. la maîtrise des méthodes et des outils de l'ingénieur : identification, modélisation et résolution de problèmes même non familiers et incomplètement définis, l'approche systémique et holistique, l'utilisation des approches numériques et des outils informatiques, l'analyse, la modélisation et la conception de systèmes, l'analyse du cycle de vie d'un produit ou service, la gestion des risques et des crises, la pratique du travail collaboratif et à distance
4. la capacité à concevoir, concrétiser, tester et valider des solutions, des méthodes, produits, systèmes et services innovants, en ayant préalablement un questionnement sur les usages et leurs impacts
5. la capacité à effectuer des activités de recherche, fondamentale ou appliquée, à mettre en place des dispositifs expérimentaux ; la capacité à maîtriser les ordres de grandeur en s'appuyant sur des données étayées, notamment scientifiquement
6. la capacité à trouver l'information pertinente, à l'évaluer et à l'exploiter : «compétence informationnelle»

### L'ADAPTATION AUX EXIGENCES PROPRES DE L'ENTREPRISE ET DE LA SOCIÉTÉ :

7. la capacité à prendre en compte les enjeux de l'entreprise et à rendre compte de son action : dimension économique, respect des exigences sociétales et environnementales, respect de la qualité, compétitivité et productivité, exigences commerciales, intelligence économique
8. la capacité à intégrer dans ses conduites les responsabilités éthiques et professionnelles, à prendre en compte les enjeux des relations au travail, de sécurité et de santé au travail et de la diversité
9. la capacité à accompagner les transitions, notamment numériques, énergétiques et environnementales, en intégrant les impératifs écologiques et climatiques
10. la capacité à prendre en compte les enjeux et les besoins de la société et à diffuser les principes et apports de la démarche scientifique

### LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION ORGANISATIONNELLE, PERSONNELLE ET CULTURELLE :

11. la capacité à s'insérer dans la vie professionnelle, à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer : exercice de la responsabilité, engagement et leadership, gestion de projets, capacité à travailler en collaboration et à communiquer au sein d'équipes diversifiées et pluridisciplinaires
12. la capacité à entreprendre et à innover, dans le cadre de projets personnels ou par l'initiative et l'implication au sein de l'entreprise dans des projets entrepreneuriaux
13. la capacité à travailler en contexte international et multiculturel, maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères et ouverture culturelle associée et capacité d'adaptation aux contextes internationaux et de coopération sur des enjeux planétaires collectifs
14. la capacité à se connaître, à s'autoévaluer, à gérer ses compétences (notamment dans une perspective de formation tout au long de la vie), à opérer des choix professionnels



# L'ingénieur de demain ... d'aujourd'hui

*Du rôle social au praticien réflexif (Roby, 2017)*

## UNE RESPONSABILITÉ EN MUTATION

### Hier : Le « Rôle Social »

Assurer la paix sociale et la productivité par une rationalité technique et hiérarchique.



### Aujourd'hui : La « Responsabilité Sociétale »

Intégrer les enjeux complexes : éthiques, environnementaux et humains (développement durable).



### Le mythe du progrès technique en question

Les catastrophes industrielles des années 80-90 ont brisé le lien entre technologie et progrès social.

## DEVENIR UN PRATICIEN RÉFLEXIF

### Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ?

Un professionnel qui analyse son action pour l'améliorer face à l'incertitude et la complexité.



### Une réflexion concrète, pas seulement abstraite

Elle porte sur 3 axes : les outils du métier, les savoirs (l'objet) et les interactions.



outils du métier



savoirs (l'objet)



interactions

### Trois leviers clés identifiés chez les étudiants ingénieurs.



**Raconter son vécu :**  
Partir de situations concrètes et précises (« parole incarnée »).



**Affronter la difficulté :**  
Une situation inédite ou un problème force à questionner ses habitudes.



**Cultiver la curiosité métacognitive :**  
S'interroger sur ses propres manières d'apprendre et d'agir.



NotebookLM



# La fin d'un modèle homogène

*Une identité de l'ingénieur plurielle*

## LES SIX FIGURES DE L'INGÉNIEUR ISSUES DE L'ENQUÊTE

Question posée à tous (1000) - Maximum 2 réponses

**1 L'expert technique** (66% des étudiants/ 49% des ingénieurs en activité)

Pilier historique de la profession, il maîtrise la complexité scientifique et technologique. Reconnu pour sa rigueur et sa compétence, il incarne la continuité du modèle traditionnel de l'ingénieur, centré sur la maîtrise du savoir et la fiabilité technique.

**2 Le manager d'équipe** (43% des étudiants/ 30% des ingénieurs en activité)

Héritier du modèle du cadre des Trente Glorieuses, il encadre des équipes, fixe des objectifs et veille à la performance collective. Il reste une figure de référence, mais son autorité est désormais davantage challengée par les nouvelles attentes d'autonomie et de collaboration.

**3 Le coordinateur de projets** (14% des étudiants/ 18% des ingénieurs en activité)

Représentant des nouvelles formes d'organisation, il coordonne des équipes pluridisciplinaires, souvent sans lien hiérarchique direct. Il favorise la coopération, la circulation de l'information et la résolution de problèmes complexes. Cette figure traduit la montée des logiques transversales et de la culture agile.

**4 L'ouvrier en col blanc** (14% des étudiants/ 20% des ingénieurs en activité)

Symbole d'une réalité plus contrastée, il applique des procédures et répond à des cahiers des charges précis, avec peu de marge d'autonomie. Cette figure d'exécutant, souvent sous-estimée, témoigne d'un glissement vers des fonctions d'application plus que de conception, parfois vécues comme une expérience dévalorisante.

**5 L'acteur du changement** (31% des étudiants/ 33% des ingénieurs en activité)

Porté par la quête de sens et la responsabilité sociétale, il voit son métier comme un levier de transformation du monde — écologique, social ou éthique. Il cherche à concilier innovation et impact positif, incarnant l'évolution du rôle de l'ingénieur dans la transition durable.

**6 Le leader** (15% des étudiants/ 22% des ingénieurs en activité)

Visionnaire et inspirant, il se distingue moins par son expertise technique que par sa capacité à fédérer, donner du sens et faire grandir les autres. Cette figure émerge avec les nouvelles générations, plus attachées à la reconnaissance horizontale qu'à la hiérarchie statutaire.

## IDENTITÉ DE L'INGÉNIEUR

**1<sup>er</sup> constat :** l'identité de l'ingénieur s'est fragmentée. Le titre ne renvoie plus à un modèle unique de cadre technique, mais à une pluralité de positions et de rôles qui ont affaibli sa portée distinctive.

**2<sup>e</sup> constat :** alors qu'ils sont préparés à exercer des fonctions de pilotage et de transformation, les jeunes ingénieurs se heurtent à des logiques hiérarchiques et à des missions qui dévalorisent la fonction.

**3<sup>e</sup> constat :** l'écart entre le récit mobilisateur de l'ingénieur « acteur du changement » et la réalité du travail vécu alimente une forme de désillusion chez les jeunes ingénieurs.



« *S'inventer ingénieur·e, un statut en mutation* » - [Groupe INSA](#)

# *Quelle place accorder à la démarche réflexive dans la formation ?*

du 🏛️ au 🛠️



# La place de la démarche réflexive ?

*De l'appropriation méthodologique vers des questionnements pédagogiques*

- Quoi évaluer dans le portfolio d'apprentissage et d'évaluation ?
- Faut-il intégrer des oraux de « portfolio » ? Si oui, dans quel but précis ?
- S'il y a une évaluation qui est réalisée, où la démarche réflexive se situe-t-elle concrètement dans le curriculum ? (Alignement pédagogique)
  - Est-elle explicitement présente dans le référentiel de compétences ? - compétence 7
  - S'agit-il d'un apprentissage critique d'une compétence spécifique ?
  - S'agit-il d'un élément dilué dans les composantes essentielles
  - Existe-t-il une autre forme de réflexivité à envisager ?

## Quel ingénieur ISIMA souhaitons-nous former ?

- Cette question implique une réflexion au niveau  et des actions concrètes à envisager.



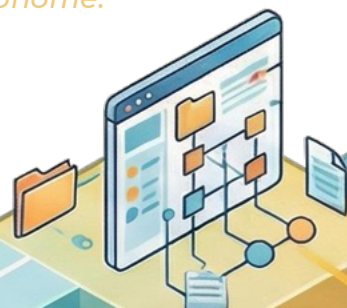
# La démarche réflexive à l'ISIMA

La formation utilise le portfolio comme outil central pour aider les étudiantes et les étudiants à analyser leur parcours, à construire leur identité professionnelle et à se projeter en tant que futurs ingénieurs.

**2<sup>e</sup> année :**  
**Analyse de sa trajectoire**  
*Se positionner en tant qu'ingénieur autonome.*

**1<sup>re</sup> année :**  
**L'initiation**

*S'approprier les différentes facettes du métier d'ingénieur.*



**3<sup>e</sup> année : La projection et la professionnalisation**

*Devenir un ingénieur conscient et acteurs des changements sociétaux.*



**Le point d'orgue :  
Le grand oral de  
l'ISIMA**

**Le portfolio**  
C'est un outil d'auto-évaluation qui sert de théâtre à votre réflexion: il vous permet de rassembler les preuves pour démontrer et justifier la construction de votre identité d'ingénieur

**Etape clé de 2<sup>e</sup> année:  
L'oral de parcours**  
Un premier bilan pour mettre en lumière le cheminement dans sa construction de son identité professionnelle d'ingénieur.

**Levier de professionnalisation**  
Soutenance finale où l'étudiant présente une analyse complète de son parcours et sa projection en tant qu'ingénieur

**Les trois piliers évalués**



Posture



Identité



Projection

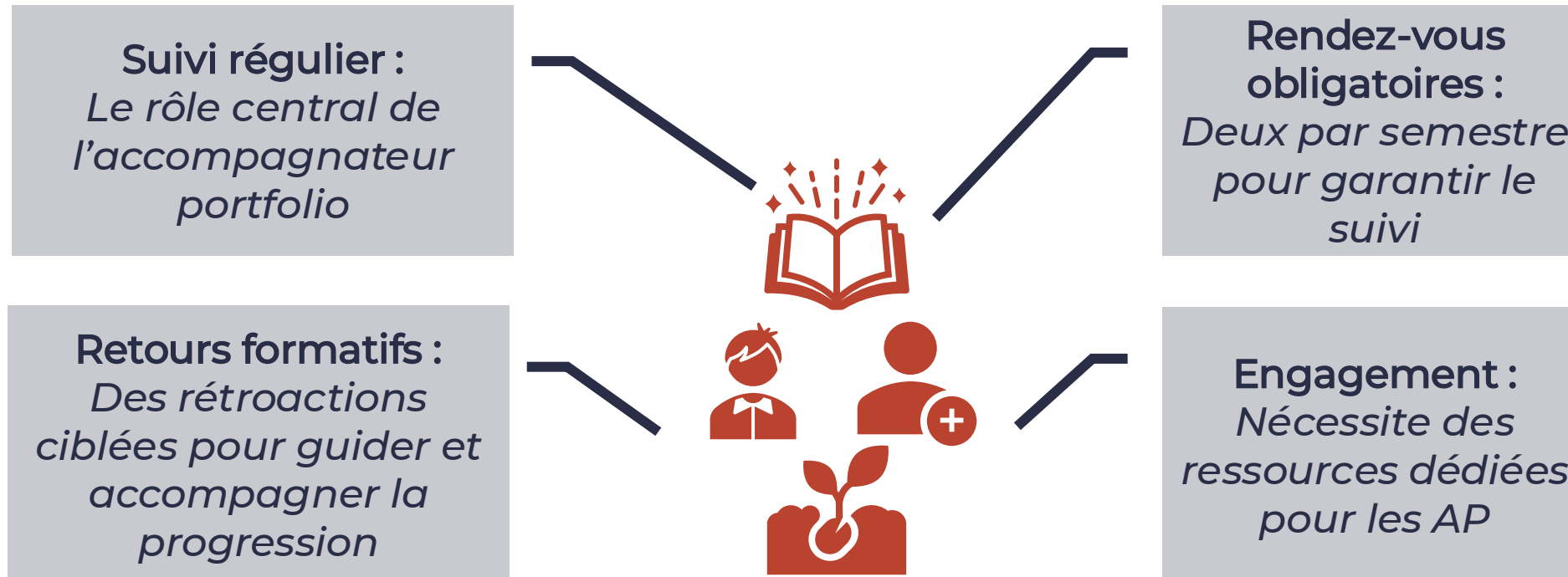




# Le rôle clef de l'accompagnement

*L'étudiant(e) n'est pas seul(e) face à sa feuille*

*La rigueur du processus repose sur un encadrement structuré : posture à la fois bienveillante et exigeante.*





# Régulation pour mieux intégrer

*Un déploiement curriculaire encore en construction ...*

## 1 Simplification du portfolio

Introduction de modèle de portfolio plus claires et attendus mieux définir pour réduire la charge cognitive.

## 2 Renforcement de l'accompagnement

Passage à un suivi synchrone et individualisé pour répondre aux besoins spécifiques

## 3 Formation des accompagnateurs portfolio

Création de temps d'échange et de formation pour harmoniser les pratiques et s'approprier les grilles d'évaluations

## 4 Création des Oraux Annuels

L'action la plus structurante. Elle donne une finalité concrète et un sens immédiat au travail d'écriture du portfolio.



# Le portfolio d'apprentissage et d'évaluation

ISIMA - Clermont Auvergne INP

## Grille d'évaluation de la démarche portfolio d'apprentissage et d'évaluation



- Nom de l'étudiant :
- Accompagnateur Portfolio (AP) :
- Les compétences visées sont :
  - C1 : Dialoguer avec le client
  - C2 : Modéliser
  - C3 : Concevoir, réaliser
  - C4 : Gérer ou s'intégrer dans un projet informatique
  - C5 : Évaluer dans un environnement multivarié
  - C6 : Entreprendre, innover, grandir
- Au niveau
  - Niveau 1 : Novice
  - Niveau 2 : Intermédiaire
  - Niveau 3 : Compétent
- La rédaction du portfolio se déroule aux semestres
 

<input type="checkbox"/> Semestre 5 (Première année)	<input type="checkbox"/> Semestre 6 (Première année)
■ Semestre 7 (Deuxième année)	■ Semestre 8 (Deuxième année)
■ Semestre 9 (Troisième année)	■ Semestre 10 (Troisième année)

### Validation de l'UE Portfolio du S8 (rappel) :

La réussite de cette unité d'enseignement est conditionnée par la validation par l'AP du portfolio d'apprentissage et d'évaluation (**niveau Fragile minimum**) ainsi que par la validation de l'Oral de Parcours selon les grilles d'évaluation fournies.

### Validation de l'UE Portfolio du S10 (rappel) :

La réussite de cette unité d'enseignement est conditionnée par la validation par l'AP du portfolio d'apprentissage et d'évaluation (**niveau Maîtrisé minimum**) selon la grille d'évaluation fournie.

Afin de faciliter la lecture, l'écriture inclusive n'est pas utilisée dans ce document.

1

### Objectifs du Portfolio d'Apprentissage et d'Évaluation (PAE)

Le PAE est l'outil central qui vous positionne comme acteur à part entière de votre professionnalisation. Le PAE n'est ni un simple recueil de productions, ni un dossier administratif, il est le support structuré de votre **démarche réflexive**. À travers ce travail, il s'agit non seulement de montrer ce que vous savez faire, mais de **mettre en mots, analyser et justifier votre manière d'agir en tant que futur ingénieur**.

La démarche réflexive mobilisée dans le PAE repose sur un effort intellectuel exigeant, qui se développe progressivement sur les trois années de la formation. Le PAE vous engage ainsi dans un travail d'écriture réflexive et de justification argumentée de votre posture et de votre identité d'ingénieur au regard du référentiel de compétences de l'ISIMA.

Le PAE est un outil qui vous permet de :

- **analyser** votre parcours de formation, à la fois académique et professionnel ;
- **identifier** les compétences développées et les expériences significatives de votre évolution ;
- **prendre du recul** sur votre posture d'ingénieur en construction, vos modes d'action et vos choix ;
- **construire** et affirmer progressivement votre identité d'ingénieur ;
- vous **projeter** de manière argumentée dans votre avenir professionnel.

### Progression de la démarche réflexive

L'évaluation du PAE porte sur le niveau de profondeur et de maturité de la réflexion, en cohérence avec l'avancement dans le parcours de formation. Les attendus évoluent progressivement et sont naturellement plus élevés en 3<sup>ème</sup> année qu'en 2<sup>ème</sup> année.

1 <sup>ère</sup> année <i>Initiation</i>	<b>Découverte</b> : vous vous initiez à l'écriture réflexive et apprenez à choisir, décrire vos expériences et vos actions et à justifier vos choix, premières preuves de votre développement.
2 <sup>ème</sup> année <i>Analyse</i>	<b>Appropriation</b> : vous analysez votre trajectoire d'apprentissage afin d'identifier vos leviers de progression. Lors de l'oral de parcours, vous réalisez un état des lieux structuré de votre parcours, vous permettant de prendre conscience de votre développement et de la construction de votre identité professionnelle.
3 <sup>ème</sup> année <i>Projection</i>	<b>Professionnalisation</b> : vous mettez en cohérence votre trajectoire de développement et la construction de votre posture et de votre identité d'ingénieur. En portant un regard réflexif sur vos pratiques et sur les enjeux de votre domaine, vous défendez une projection professionnelle argumentée lors du Grand Oral de l'ISIMA.



version 1 - janvier 2026





# Le Grand Oral de l'ISIMA

ISIMA - Clermont Auvergne INP

## Grand Oral de l'ISIMA - Consignes pour la soutenance de fin de formation



### Membres du Jury d'Évaluation :

Maître/Maîtresse d'Apprentissage

Tuteur/Tutrice ISIMA

Accompagnateur/Accompagnatrice portfolio (Président/Présidente)

### La(es) compétence(s) visée(s) est(sont) :

■ C1 : Dialoguer avec le client

■ C2 : Modéliser

■ C3 : Concevoir, réaliser

■ C4 : Gérer ou s'intégrer dans un projet informatique

■ C5 : Évoluer dans un environnement multivarié

■ C6 : Entreprendre, innover, grandir

### Au niveau

Niveau 1 : Novice

Niveau 2 : Intermédiaire

■ Niveau 3 : Compétent

### Ce Grand Oral se déroule au semestre

Semestre 5 (Première année)

Semestre 6 (Première année)

Semestre 7 (Deuxième année)

Semestre 8 (Deuxième année)

Semestre 9 (Troisième année)

■ Semestre 10 (Troisième année)

### Validation de l'UE Entreprise du S10 (rappel) :

La réussite de cette unité d'enseignement est conditionnée par la validation du rapport du Projet de Fin d'Études (PFE), de l'évaluation effectuée par l'entreprise, ainsi que par la validation du Grand Oral de l'ISIMA selon la grille d'évaluation fournie.

Afin de faciliter la lecture, l'écriture inclusive n'est pas utilisée dans ce document.

1

### Objectifs du Grand Oral

Cette soutenance permet aux étudiants de :

- Faire un bilan structuré de leur parcours académique et en entreprise.
- Analyser leur évolution en termes de compétences et de posture professionnelle.
- Exposer leur identité et leur projection dans le métier d'ingénieur.

Elle repose sur trois axes principaux :

**Posture professionnelle, Identité professionnelle et Projection professionnelle.**

### Modalités de l'épreuve

- *Durée* : 50 minutes (20 minutes de présentation, 30 minutes de questions)
- *Composition du jury* :  
Maître/Maîtresse d'apprentissage, Tuteur/Tutrice ISIMA,  
Accompagnateur/Accompagnatrice portfolio.

### Critères d'évaluation du Grand Oral de l'ISIMA

Le jury appréciera la soutenance selon des critères à travers trois axes principaux :

#### 1. Posture professionnelle

La capacité de l'étudiant à incarner une posture d'ingénieur sera évaluée à travers son attitude, son engagement et la clarté de son expression. Une présentation maîtrisée, structurée et fluide, ainsi qu'une interaction pertinente avec le jury démontreront une professionnalisation aboutie.

#### 2. Identité professionnelle

L'étudiant devra analyser son évolution en mettant en perspective son parcours avec le référentiel de compétences. La capacité à illustrer son développement par des expériences significatives et à mobiliser ses acquis témoignera d'une identité professionnelle affirmée.

#### 3. Projection professionnelle

L'étudiant devra formuler une réflexion critique sur sa formation et proposer une projection réaliste dans le métier d'ingénieur. L'alignement entre les ambitions professionnelles, les compétences développées et les exigences du marché du travail constituera un élément clé de l'évaluation.

La grille d'évaluation détaillée ainsi que les attendus et non-attendus sont précisés dans la suite de ce document.



version 2 - mars 2025





# L'avis des acteurs – Grand Oral

## Étudiants

« Cet oral m'a permis de prendre conscience de mon évolution depuis la première année et de valoriser mes expériences. »

« C'est un vrai moment de réflexion personnelle et professionnelle, différent d'un examen classique. »

## Maîtres d'apprentissage

« Voir l'étudiant présenter son parcours avec autant de recul est extrêmement enrichissant pour nous aussi. »

« Ce dispositif renforce le lien entre école et entreprise et valorise l'apprentissage. »



# L'avis des acteurs – Grand Oral

## Accompagnateurs portfolio

- « Le Grand Oral donne enfin du sens au travail de suivi du portfolio sur trois ans. »
- « L'étudiant arrive plus structuré et conscient de ses compétences, c'est très positif. »

## Tuteurs école

- « C'est une excellente manière de mesurer la cohérence du parcours académique et professionnel. »
- « Nous avons besoin de critères plus précis pour harmoniser les évaluations, mais l'intention est excellente. »

# Témoignage d'un étudiant





# Conclusion - Perspectives

## Bilan actuel

- La réflexivité est identifiée comme essentielle, mais sa place exacte dans le curriculum reste à préciser.
- Le portfolio et les évaluations offrent un support concret, mais la formalisation est encore partielle.

## Questions ouvertes

- Quelle est la place de la démarche réflexive ?
- Quel niveau d'intégration ? Quelle échelle ? ⇔ Engagement +/- fort.
- Comment évaluer la réflexivité ? ↻ Cela dépend de sa place dans le curriculum.

## Pérennité

- Visibilité « faible » de la démarche réflexive → 3,5/180 ECTS & 3,86% Heures.
- Une résilience limitée face aux évolutions des orientations pédagogiques et aux changements d'acteurs pédagogiques.

*« La réflexivité n'est pas seulement un outil : c'est une posture que nous souhaitons intégrer à la formation et au futur métier de nos élèves-ingénieurs. »*

# Avez-vous des questions ?

Tilmant, C., Sagnet, C., Cheminat, M., Serindat, S. (2026). *Le déploiement d'une approche par compétences : un levier pour le développement professionnel des enseignants du supérieur*. In: Actes du [34<sup>ème</sup> congrès l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire](#) (AIPU) Hammamet – Tunisie.

Tilmant, C., Serindat, S., Cheminat, M., Arbon-Leahy, S., Pastor, L. (2025). [Approche par compétences: transformer la formation des ingénieurs à l'ISIMA](#). J3eA, 24, 3.

Tilmant, C., Sagnet, C. (2025). [S'approprier la démarche réflexive : Transformer la formation des ingénieurs à l'ISIMA](#). In: Actes du XIII<sup>e</sup> colloque QPES : Écosystèmes de formation : Pour quelle(s) transformation(s) ? Brest – France.