



HAL
open science

Une ressource méthodologique pour analyser les scénarios pédagogiques dédiés à la démarche professionnelle portfolio et (re)penser leur conception

Anita Messaoui, Chrysta Pélissier

► **To cite this version:**

Anita Messaoui, Chrysta Pélissier. Une ressource méthodologique pour analyser les scénarios pédagogiques dédiés à la démarche professionnelle portfolio et (re)penser leur conception. Les ressources éducatives pour la formation au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, ANR-Renoir-IUT, Oct 2022, Clermont-ferrand, France. <halshs-03915861>

HAL Id: halshs-03915861

<https://shs.hal.science/halshs-03915861v1>

Submitted on 29 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Une ressource méthodologique pour analyser les scénarios pédagogiques dédiés à la démarche professionnelle portfolio et (re)penser leur conception

Messaoui Anita¹, Péliissier Chrysta²

anita.messaoui@umontpellier.fr, chrysta.pelissier@umontpellier.fr

¹ LIRDEF – Université de Montpellier

² LHUMAIN – Université Paul Valéry, Montpellier 3

Résumé. Dans la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences en IUT, associée au déploiement du BUT, la constitution d'un portfolio s'intègre dans une démarche d'évaluation personnelle réflexive visant à caractériser et positionner l'état de développement des compétences de chacun des étudiants. Dans la perspective de favoriser la professionnalisation des enseignants au niveau de la démarche de scénarisation et d'évaluation de ces portfolios, nous avons souhaité caractériser les scénarios déjà mis en place au prisme d'un modèle d'intention pédagogique. Ce modèle a permis de caractériser deux scénarios pédagogiques proposés en IUT et celui proposé par le modèle KAPC+ développé avec le logiciel Karuta. Les résultats soulignent la présence des quatre dimensions de la connaissance dans les trois scénarios et cinq sur les six processus cognitifs.

Mots-clés : ressource méthodologique, scénario, intention pédagogique, portfolio, Approche Par Compétences

Introduction

Contexte de la recherche : réforme du DUT

Mis en place depuis les années 1990 dans différents pays, l'approche par compétences (APC) a été déployée en France dans le cadre de la réforme des IUT depuis septembre 2021. En effet, le Bachelor Universitaire de Technologie (BUT-Bac+3) a remplacé le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT-Bac+2). Ce nouveau cursus se prépare en trois ans au lieu de deux, et délivre 180 crédits ECTS, permettant notamment aux étudiants de poursuivre leurs études en master s'ils le souhaitent.

Dans ce contexte, les équipes pédagogiques des IUT ont mis en œuvre rapidement l'APC telle que définie par Poumay, Tardif, George (2017). Les anciens Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) ont laissé place aux Référentiels de Compétences structurés autour de macro-compétences (entre 4 et 6 selon les 24 spécialités) puis au Référentiel de Formation qui présente les moyens pédagogiques mis en œuvre pour développer ces compétences (ressources et situations d'apprentissage et d'évaluation - SAE) et les évaluer dans un Portfolio.

Le Portfolio dans l'Approche Par Compétences

Dans l'APC en IUT, la constitution d'un portfolio n'a pas vocation à faciliter directement l'insertion professionnelle. Il s'intègre plutôt dans une démarche d'évaluation réflexive visant à caractériser et positionner l'état de développement de différentes compétences inscrites dans le référentiel pour chaque apprenant. Cette évaluation, mise en œuvre par l'apprenant lui-même accompagné par plusieurs enseignants, constitue une fenêtre (Touzel, 1993) sur la représentation qu'à l'étudiant sur le développement de sa compétence. Ainsi dans l'APC, le portfolio se présente comme servant à l'étudiant de démonstrateur aux enseignants responsables (universitaires et/ou professionnels) qu'il a acquis un niveau de compétence essentiel à l'obtention de son diplôme.

La démarche portfolio s'appuie ainsi sur une réflexion et une démonstration portée par l'étudiant lui-même. Lors de temps d'échanges et d'écriture, dans des espaces (numériques ou non) choisis, impliquant des acteurs différents, lui donnant les moyens (cognitifs, métacognitifs, temporels, techniques et organisationnels) de pouvoir expliciter le développement de ses compétences menées dans des conditions proches de celles présentes en contexte professionnel ciblé, l'étudiant se doit d'argumenter le niveau acquis pour chaque compétence ciblée.

Pour les enseignants en poste, il s'agit d'une approche souvent inédite. En effet, ils se sont confrontés à la mise en œuvre d'un scénario pédagogique pour l'ensemble des étudiants préparant le BUT, sans y avoir été préparés, ni formés. Cependant, cette approche constitue une opportunité de professionnalisation que nous souhaitons présenter dans cette communication.

Problématique : professionnaliser les enseignants

Dans le contexte de cette réforme, permettre aux enseignants de l'IUT de se professionnaliser constitue un enjeu important dans la réussite de cette réforme. Jorro (2013) insiste sur la double perspective contenue dans le développement professionnel : la première est centrée sur l'expérience et le processus de changement de l'acteur ; la seconde sur la réponse aux objectifs et missions de l'institution de l'acteur. C'est bien ces deux défis que doivent relever aujourd'hui les enseignants en IUT. Pour Wittorski (2008), la professionnalisation est un terme polysémique qui renvoie à quatre visions :

- La fabrication d'une profession ou d'un groupe professionnel ;
- La formation des professionnels dont résulte la fabrication de la professionnalité ;
- La rationalisation économique qui vise une meilleure efficacité du travail ;
- La culture d'entreprise qui conduit à un apprentissage par l'expérience collective.

De ces quatre approches de la professionnalisation, cette communication se centre sur la seconde, à savoir la formation des professionnels dont résulte la fabrication de la professionnalité. La professionnalité peut se définir comme « l'ensemble de compétences reconnues par la profession »

(Wittoski, 1998, p. 62), mais également comme « un ensemble d’actions qui s’appuient sur des décisions et micro-décisions multiples prises dans des situations d’interactions toujours incertaines » (Blanchard-Laville et Fablet, 1996, cité par Carnus, 2010). Parmi ces décisions, celles rattachées à la proposition d’un scénario d’apprentissage proposé aux apprenants sont importantes dans la démarche de professionnalité. Dans le cadre du volet « développement professionnel » de la professionnalisation des individus, nous investiguons celui qui passe sur le développement professionnel par soi, les autres et les choses (Wittoski, 2008). À partir d’un questionnaire personnel sur nous-mêmes, avec d’autres acteurs et notre environnement, nous pouvons envisager une évolution de nos pratiques autour d’une autorégulation.

D’un point de vue pratique, la littérature fournit aujourd’hui des guides d’aide à la conception de référentiels de compétences et de formation ou encore une liste d’écueils qui peuvent s’avérer contre-productifs (Crahay, 2006 ; Rey *et al.*, 2003) dans la mise en place d’une telle démarche. Malheureusement la documentation liée à la formation de ces « nouveaux enseignants » impliqués dans une démarche favorisant la démarche réflexive des étudiants reste à construire. Comment accompagner (Gremion, 2020) les enseignants dans ces nouvelles pratiques tout en tenant compte de leurs pratiques antérieures et leur laissant la liberté de produire/proposer des scénarios pédagogiques adaptés ? Le scénario décrit de façon détaillée chacune des séances intégrées à un dispositif de formation. Il est composé principalement de quatre éléments : les objectifs d’apprentissage, les contenus, les activités pédagogiques (ou méthodes) et les stratégies d’évaluation.

Méthodologie

Notre méthodologie prend forme à partir de l’analyse de nos propres pratiques (deux enseignantes en IUT, auteures de cet article), interrogées au prisme d’un modèle théorique, dans le but de circonscrire une ressource méthodologique opérationnelle pour la mise en place de la démarche portfolio pour les enseignants souhaitant s’investir dans cette démarche.

Le modèle choisi est le modèle revisité de la taxonomie de Bloom (Anderson *et al.*, 2001). Pour analyser des scénarios pédagogiques déjà mis en œuvre ou proposés au cours de la première année de la réforme du BUT. Ce modèle (cf. Tableau 1) propose une matrice d’analyse qui associe quatre dimensions de la connaissance aux six processus cognitifs définis par Bloom (1956). À chaque intersection est proposé un verbe d’action qui opérationnalise les intentions pédagogiques de la matrice.

Tableau 1. Traduction personnelle de la matrice de la taxonomie de Bloom revisité (d’après Anderson *et al.*, 2001)

| Dimensions de la connaissance | Les processus cognitifs | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|------------|-------------------------------------|--------------|------------|------------|
| | Se rappeler | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer |
| Factuelle | lister | résumer | répondre | sélectionner | vérifier | générer |
| Conceptuelle | reconnaître | classifier | donner les conseils | différencier | déterminer | constituer |
| Procédurale | reformuler | clarifier | réaliser | intégrer | juger | concevoir |
| Métacognitive | identifier | prédire | utiliser ses techniques /stratégies | déconstruire | réfléchir | créer |

Les quatre dimensions de la connaissance sont détaillées par Anderson *et al.* (2001) de la manière suivante :

Dimension factuelle :

- Connaissance de la terminologie
- Connaissance des détails et des éléments spécifiques

Dimension conceptuelle :

- Connaissance des classifications et catégories
- Connaissance des principes et généralisations
- Connaissance des théories, modèles et structures

Dimension procédurale :

- Connaissance des compétences et algorithmes spécifiques à une matière
- Connaissance des techniques et méthodes spécifiques à la matière
- Connaissance des critères pour déterminer quand utiliser les procédures appropriées

Dimension métacognitive :

- Connaissance stratégique
- Connaissance des tâches cognitives, y compris les connaissances contextuelles et conditionnelles appropriées
- Connaissance de soi

Trois scénarios pédagogiques ont été analysés à partir de ce modèle. Les deux premiers ont été mis en œuvre par les autrices dans les formations BUT où elles interviennent - métier du multimédia et de l'internet (MMI) et informatique (INFO) - lors du semestre 1 de la première année de la réforme du BUT. Le troisième correspond au scénario par défaut proposé par le modèle KAPC+ développé avec le logiciel Karuta, un constructeur de portfolios numériques. Le développement du modèle KAPC+ fait l'objet de plusieurs financements de la part MENSRI depuis 2016 (PIA3, PIA4, Avenirs) et ambitionne de devenir un modèle national pour l'APC dans les universités françaises. De nombreux IUT ont déjà adopté cet outil qui, à notre connaissance, n'a fait l'objet d'aucune étude scientifique.

Notre analyse s'appuie sur un découpage de scénarios pédagogiques en différentes étapes, couplée à une analyse qui part du repérage des verbes d'action utilisés dans les consignes transmises aux étudiants par l'enseignant pour les relier aux intentions pédagogiques proposées dans le modèle choisi. Cette analyse nous permet de souligner les caractéristiques des scénarios produits et de l'application de Karuta, en voie de développement, ainsi qu'envisager de nouveaux scénarios.

Analyse des scénarios pédagogiques au prisme du modèle de Bloom revisité

Les différents scénarios sont décrits et analysés les uns après les autres. Pour chacun, nous présentons les étapes de sa réalisation en mettant en évidence les verbes d'action utilisés dans les consignes formulées, puis nous les plaçons dans la matrice de la taxonomie de Bloom revisitée.

Dans chaque tableau, les verbes en rouge correspondent à ceux donnés en exemple dans le modèle, et en bleu ceux qui sont présents uniquement dans les scénarios et que nous avons ajoutés dans la matrice.

Un scénario en département MMI - IUT de Béziers

Les intentions pédagogiques associées au premier scénario mené en sein du département MMI s'organisent autour de 8 étapes :

1. **Comprendre** l'organisation des compétences ciblées par cette formation à travers la lecture du Programme National. Puis **créer** à partir de sa propre compréhension des compétences des badges sous Open Badge Passeport (dessin graphique pour chaque compétence) ;
2. **Se rappeler** des différentes activités menées sur une période donnée (septembre/décembre 2022) ainsi que les différentes productions (traces) réalisées associées à chacune d'elles (livrables finaux ou

intermédiaires // personnels ou collectifs). **Rechercher** chacune de ces productions sous Moodle (lieu de stockage collectif à tous les cours). Puis les **déposer** dans un même répertoire (sur le Bureau> Portfolio). **Classer** ces différentes traces selon le cadre du PN (nom de la Ressource et de la SAE) ;

3. **Associer** chaque trace à une (ou plusieurs) compétences + (ou plusieurs) composantes + (ou plusieurs) apprentissages critiques. **Créer** un fichier Excel (qui présente pour ces différentes possibilités d'association Trace/Compétence) ;

4. **Formuler/rédiger** une preuve <trace + argument>. Ou l'argument **met en lien** la trace avec une composante ou un apprentissage critique ;

5. **Émettre** des preuves : **produire** et **envoyer** des preuves (à partir d'*Open Badge Factory*) aux autres apprenants de la promotion ;

6. **Évaluer** les preuves <trace + argumentaire> reçues des pairs et les **intégrer** (ou non) dans le fichier Excel. Ces preuves seront **notifiées** de manières différentes de celles qui ont été produites par l'apprenant lui-même ;

7. **Catégoriser** toutes les preuves selon les compétences (composantes et apprentissages critiques) ;

8. **Créer** un support qui présente pour chaque compétence les preuves de manière **hiérarchisée**.

Ce scénario, au prisme du modèle choisi, se caractérise par 4 dimensions et 5 processus (cf. Tableau 2) :

Tableau 2. Lecture du scénario pédagogique de la démarche portfolio au département MMI

| Dimensions de la connaissance | Les processus cognitifs | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------------------------|---|--|--------------|
| | Se rappeler | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer |
| Factuelle | lister déposer | résumer | répondre | sélectionner | vérifier | générer |
| Conceptuelle | reconnaître rechercher | classifier | donner les conseils | différencier associer mettre en lien catégoriser | déterminer notifier hiérarchiser | constituer |
| Procédurale | reformuler émettre | clarifier | réaliser | intégrer formuler/rédiger | juger | concevoir |
| Métacognitive | identifier | prédire | utiliser ses techniques /stratégies | déconstruire | réfléchir | créer |

Un scénario en département informatique - IUT de Montpellier

Le scénario mis en œuvre en département informatique se décline en six étapes et se caractérise au prisme du modèle (cf. Tableau 3) :

1. **Comprendre** les attendus de la formation en informatique au travers du référentiel de compétences.
2. Pour chaque compétence, **se rappeler** et **lister** les activités réalisées au cours du semestre.
3. **Identifier** les apprentissages critiques acquis au cours du semestre 1 et les composantes essentielles qui ont été travaillées (cases à **cocher** dans un tableau), **évaluer** son niveau et **décrire** les activités qui les ont favorisés.
4. **Sélectionner** et **collecter** des traces des apprentissages réalisés. Les **déposer** sur Moodle.

5. **Expliquer** en quoi ces traces témoignent des apprentissages réalisés.
6. **Évaluer** ses points forts et ses axes de progression pour la suite des études

Tableau 3. Lecture du scénario pédagogique de la démarche portfolio au département Informatique

| Dimensions de la connaissance | Les processus cognitifs | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| | Se rappeler | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer |
| Factuelle | lister déposer | résumer | répondre cocher | sélectionner | vérifier | générer |
| Conceptuelle | Reconnaître | classifier | donner les conseils | différencier | déterminer | constituer |
| Procédurale | reformuler | clarifier décrire | réaliser collecter | intégrer | juger | concevoir |
| Métacognitive | identifier | prédire | utiliser ses techniques /stratégies | déconstruire expliquer | réfléchir | créer |

Le scénario du modèle KAPC+

Le scénario proposé par défaut par le modèle KAPC+, développé avec Karuta, associe la réalisation des activités de type SAE ou stage menées généralement en amont de la démarche portfolio (cf. Figure 1).

1. Compétence(s) et niveau(x) associé(s) Ajouter des compétences

Important
Si vous ajoutez des évaluations par le pair ou le tuteur pro au niveau d'une compétence, vous devez ajouter une évaluation par ce même acteur au niveau de la SAé (tout en bas de cette page).

2. Description de la SAé et attendus de vos évaluateurs enseignants

Description courte de la SAé et consignes ✎

Vos fichiers d'instructions à consulter Ajouter un document

Vos évaluateurs enseignants Associer des évaluateurs

3. Aide pour mon travail réflexif et mon évaluation

4. Analyse et réflexivité sur vos actions Ajouter une question

Quelles ont été vos **démarches, prises de décisions, degré d'implication et d'autonomie** ? ✎ 🗑

Quelles **ressources avez vous choisies et combinées** pour réaliser vos tâches et résoudre les problèmes rencontrés dans cette saé ? ✎ 🗑

En vous appuyant sur vos traces, justifiez la **maîtrise des apprentissages visés**, ainsi que la **prise en compte des composantes essentielles** pour le développement de vos compétences. ✎ 🗑

Quelles **ressources vous manquent** pour atteindre la compétence abordée par cette SAé ? Si c'était à refaire **que changeriez-vous** ? ✎ 🗑

5. Mes traces significatives associées à cette action en lien avec le niveau de développement d'une ou plusieurs compétences

6. Feedback de mon enseignant sur cette action (si besoin)

Figure 1. Copie d'écran de la conception par défaut d'une SAE sur le modèle Karuta APC+

Le scénario mis en œuvre dans Karuta APC+ se décline en cinq étapes et se caractérise au prisme du modèle (cf. Tableau 4) :

1. **Réaliser** les consignes de la SAE données par l'enseignant

2. **Analyser** et **réfléchir** à ses actions, en lien avec le référentiel de compétence en répondant aux questions :
 - Quelles ont été vos démarches, prises de décisions, degré d'implication et d'autonomie ?
 - Quelles ressources avez-vous **choisies** et **combinées** pour réaliser vos tâches et **résoudre** les problèmes rencontrés dans cette SAE ?
 - En vous appuyant sur vos traces, **justifiez** la maîtrise des apprentissages visés, ainsi que la prise en compte des composantes essentielles pour le développement de vos compétences ?
 - Quelles ressources vous **manquent** pour atteindre la compétence abordée par cette SAE ? Si c'était à refaire, que **changeriez**-vous ?
3. **Sélectionner** les traces significatives associées à cette activité en lien avec le niveau de développement d'une ou plusieurs compétences
4. **Demander** un feedback à son enseignant (facultatif)
5. **Évaluer** le niveau acquis : auto-évaluation et/ou hétéroévaluation et évaluation par l'enseignant (selon le paramétrage du logiciel) à partir d'une grille d'évaluation proposée.

Tableau 4. Lecture du scénario pédagogique de la démarche portfolio du modèle KAPC+

| Dimensions de la connaissance | Les processus cognitifs | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------|
| | Se rappeler | Comprendre | Appliquer | Analyser | Évaluer | Créer |
| Factuelle | lister | résumer | répondre demander | sélectionner | vérifier | générer changer |
| Conceptuelle | reconnaître | classifier | donner les conseils | différencier combiner | déterminer Choisir | constituer |
| Procédurale | reformuler | clarifier justifier | réaliser résoudre | intégrer | juger | concevoir |
| Métacognitive | identifier | prédire | utiliser ses techniques /stratégies | déconstruire | réfléchir manquer | créer |

Interprétation de l'analyse réalisée des scénarios

Processus cognitifs présents dans les scénarios

Les six processus cognitifs proposés par le modèle sont présents dans les trois scénarios analysés, mais de manière non systématique. L'analyse des trois scénarios réalisés nous amène à formuler quatre remarques :

1. À travers les processus choisis se dégagent des intentions globales enseignantes : insister sur une valorisation de compétences créatives de chaque étudiant (scénario 1), sur la démarche d'analyse méthodologique des traces (scénario 2) et l'activité menée dans le cadre de chaque SAE réalisées depuis le début de la formation (scénario 3).
2. Aucun des scénarios proposés n'intègre les six processus cognitifs. Cela offre la possibilité pour un enseignant de proposer son scénario à partir d'une liste fermée de processus. La question du nombre minimum et idéal de processus en jeu dans un scénario pédagogique questionne la pratique ainsi que la présence obligatoire de certains processus comme Se rappeler ou Comprendre, commun à tous les scénarios ici pris comme exemple.
3. L'analyse proposée ne tient pas compte de l'ordre d'apparition des processus cognitifs intégrés. Or, la présence du processus Se rappeler dans les premières activités demandées à l'étudiant dans le scénario questionne la pratique. Dans quelle mesure est-ce important de proposer ce processus dans une première phase du scénario ?

4. Des verbes d'action utilisés par l'enseignant dans son scénario ne sont pas présents dans la matrice initiale (en bleu dans les tableaux 1, 2 et 3) : rechercher, déposer sur une plateforme, décrire, collecter ou encore mettre en lien. La question de compléter le modèle initial à partir des pratiques de terrain se pose. Un nouveau modèle d'intention à partir des verbes d'action utilisés dans les consignes des enseignants est peut-être à envisager.

Dimensions de la connaissance présentes dans les scénarios

Les quatre dimensions de la connaissance du modèle de la taxonomie revisitée de Bloom sont présentes dans les trois scénarios analysés. Mais ces dimensions ne sont pas mobilisées de la même manière. En effet, dans le scénario 1, la dimension métacognitive est uniquement sollicitée dans la demande de création de supports graphiques, en fin de scénario. Dans le scénario 2, la dimension conceptuelle (ex : reconnaître, classier, donner des conseils, différencier, déterminer, constituer) n'est pas abordée. Elle s'intègre dans une démarche de construction personnelle de concepts élaborés à partir de données personnelles de terrain identifiées. Enfin, dans le scénario 3, les quatre dimensions sont présentes. Katura constitue donc par rapport au modèle pris comme socle de réflexion, une opportunité de mettre en œuvre les quatre niveaux de processus cognitifs.

Notre analyse permet de mettre en évidence les tensions entre les représentations des acteurs sur ce que doit être la démarche portfolio, leur pratique effective et leurs attentes vis-à-vis des étudiants. Il semble que la spécialité du diplôme influence le point de vue des acteurs (créativité dans le scénario 1, réflexivité dans le scénario 2), alors même que ces spécialités sont assez proches. Nous pouvons former l'hypothèse que ces différences reflètent les attitudes valorisées dans le secteur professionnel auquel ces formations conduisent.

Propositions de nouveaux scénarios

À la lumière des analyses réalisées, les scénarios proposés laissent apparaître des spécificités : présence ou non de certains processus / dimensions, leur ordre d'apparition dans une linéarité (ou non) du scénario proposé. Cette question de l'ordre d'apparition des intentions prenant forme à travers le couple <processus / dimensions> nous paraît essentielle à deux titres :

Premièrement, cet ordre ouvre l'enseignant à toute une diversité de scénarios pédagogiques qui prennent appui sur ses objectifs, ses représentations personnelles du Portfolio (représentation pouvant prendre en compte les apprentissages critiques, la diversité des situations professionnelles locales ou encore l'environnement pédagogique offert par l'IUT comme la présence de tiers lieux par exemple).

Deuxièmement, cet ordre questionne également la gradation des scénarios pédagogiques menant les étudiants à proposer des Portfolios la première, la seconde et la troisième année de BUT. Ainsi, une réflexion collective, au sein de l'équipe pédagogique pourrait amener les responsables de scénario pédagogique à se focaliser (ou non) d'abord sur des dimensions factuelles et ensuite sur des dimensions métacognitives, en fonction des intentions collectives mais aussi de la représentation de chacun des étudiants. En complément, un autre aspect pourrait être intégré dans le scénario pédagogiques, celui du focus pédagogique :

- **Focus 1** : sur les compétences, apprentissages critiques et composantes essentielles (composants du référentiel de compétences) ;
- **Focus 2** : sur les ressources et les SAE (composants du référentiel de formation BUT) ;
- **Focus 3** : sur les parcours de formation et les expériences personnelles de l'étudiant.

À titre d'exemple, en lien avec le processus cognitif Se rappeler et la dimension Factuelle, le verbe d'action Lister peut être intégré au scénario sous la forme d'une demande aux étudiants de :

- **lister** les compétences/composantes/apprentissages critiques en jeu dans le référentiel de formation d'une période donnée (focus 1) ;
- **lister** les ressources et les SAE réalisées au cours d'une période donnée (focus 2) ;
- **lister** les parcours proposés dans le référentiel de formation ou encore les métiers ciblés par chacun de ces parcours (focus 3).

ou encore demander à l'étudiant dans un ensemble important d'items :

- **reconnaître** les compétences/composantes/apprentissages critiques en jeu dans le référentiel de compétences de la spécialité à partir d'un ensemble plus ou moins important de compétences/composantes/apprentissages critiques (extraites de plusieurs spécialités BUT par exemple) (focus 1) ;
- **reconnaître** les ressources, SAE en jeu dans le référentiel de formation à partir d'un ensemble plus ou moins important de ressources, SAE (extraites de plusieurs spécialités BUT par exemple) (focus 2) ;
- **reconnaître** les parcours proposés à partir d'un ensemble plus ou moins important de parcours (extraites de plusieurs spécialités BUT par exemple) (focus 3).

Dans le choix d'un de ces focus, il peut paraître important de prendre en compte le moment d'intervention :

- **Premier semestre du BUT 1** : les compétences/composantes/apprentissages critiques en jeu dans le référentiel de formation d'une période donnée (focus 1) ;
- **Premier semestre du BUT 1** : les ressources et les SAE réalisées au cours d'une période donnée (focus 2) ;
- **BUT 2** : les parcours proposés dans le référentiel de formation ou encore les métiers ciblés par chacun de ces parcours (focus 3).

Conclusion

Dans cette étude, nous avons proposé une réflexion autour des scénarios déjà mis en place l'année universitaire 2021-22 dans le cadre de la première année du BUT en IUT. Ces scénarios ont été analysés à partir du modèle revisité de la taxonomie de Bloom qui se compose de différents verbes d'action représentant des intentions pédagogiques organisées autour de six processus cognitifs et quatre dimensions de connaissances.

L'étude réalisée nous permet de caractériser les scénarios proposés par les enseignants, mais aussi celui envisagé par le modèle KAPC+. Elle souligne les spécificités des scénarios proposés et toute la richesse offerte par ce modèle en matière de potentialité de scénario.

Dans sa méthodologie mise en œuvre, ce travail d'analyse connaît quelques limites. La première se situe dans la réflexion menée à partir des verbes utilisés par les enseignants. Ces verbes soulignent l'aspect explicite des consignes formulées par chaque enseignant ou présentes dans Karuta. Une autre formulation demandant la même activité à l'étudiant pourrait être étudiée. Par ailleurs, il y a toujours des informations complémentaires apportées à l'oral au moment de la mise en œuvre pour clarifier les consignes écrites, et inversement. Cette complémentarité d'information non interrogée dans cette étude, nous amène à poser la question de la tension entre l'action déclarée (ce que le portfolio est censé être), actions convenues (ce que le métier d'enseignant valorise), les pratiques effectives (arbitrages des professionnels pour une intégration réussie) et les opportunités d'apprentissage pour les étudiants (selon le contexte proposé par l'IUT). Ces différents éléments pourront prochainement être questionnés.

La seconde limite se situe au niveau de la diversité des scénarios envisagés : ils s'organisent autour des processus et des dimensions, mais la possibilité de n'intégrer qu'un seul processus ou dimension dans un scénario donné n'est pas envisagée. D'autres études pourront compléter cette première exploration.

Troisièmement, nous avons conscience que les deux premiers cas étudiés ne sont pas comparables au troisième qui comprend l'intégration d'une SAE, codée dans Karuta en tant que tâche et non à l'échelle des dimensions/processus qu'elle suscite. Une analyse plus contextualisée, moins généralisée pourrait apporter un éclairage plus précis en fonction des situations pédagogiques vécues avant la mise en place des scénarios pédagogiques. Ce travail supplémentaire contextualiser nous amènerait à nous questionner sur une méthodologie de lecture des consignes proposées dans les scénarios de chaque enseignant et de Karuta de manière à pouvoir les comparer plus finement et expliciter leurs apports (par rapports au modèle) plus clairement.

Enfin quatrième, l'objectif de ce travail n'était pas de distribuer des étiquettes « bon scénario » ou « mauvais scénario » de par l'absence ou la présence d'un processus et/ou d'une dimension particulière. Le but était d'apporter un éclairage à des pratiques encore en émergence de manière à envisager des comparaisons, ouvrir le débat et des scénarios possibles entre les différents membres d'une équipe pédagogique ou encore de faciliter chez chaque enseignant responsable du Portfolio la conception d'un scénario.

Même si ce travail constitue pour nous une manière de préciser les contours d'un outil méthodologique d'accompagnement des enseignants à la scénarisation de la démarche portfolio en IUT et que nous pourrions dès aujourd'hui diffuser cette grille, il convient encore de s'assurer qu'elle soit suffisamment robuste. Nous avons bien conscience qu'un chemin jalonné de tests reste encore à parcourir : tester ces scénarios envisagés, proposer une application informatique intégrant ces différentes intentions, inciter à une variation des scénarios proposée pour un apprentissage réflexif propre à chacun des étudiants impliqués dans cette démarche originale et personnelle.

Bibliographie

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1st edition). Pearson.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Carnus, M-F. (2010). « La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège », *Revue française de pédagogie*, 173, pp. 19-40.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154, pp. 97-110. <https://rfp.revues.org/143>

Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : des pistes pour dépasser le paradoxe. *Notion d'aide dans l'éducation*, Pélissier C. (éds), ISTE, 33-56.

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. In Jorro, Anne (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-19). De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. De Boeck supérieur.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., (2003). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.

Touzel, T. (1993). Portfolio Analysis : Windows of Competence. Annual Meeting of the *American Association of Colleges for Teacher Education*. San Diego, CA.

Wittorsk, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, La compétence au travail, pp.57-69. hal-00172696

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>