



HAL
open science

Caractérisation des portfolios pour mieux accompagner les équipes pédagogiques

Chrysta Pélissier

► **To cite this version:**

Chrysta Pélissier. Caractérisation des portfolios pour mieux accompagner les équipes pédagogiques : Appui sur le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation dans une recherche exploratoire. Education & Formation, 2024, L'évaluation de projets éducatifs au service de l'émancipation professionnelle, 320, pp.43-58. hal-04559820

HAL Id: hal-04559820

<https://hal.science/hal-04559820>

Submitted on 25 Apr 2024

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.

Caractérisation des portfolios pour mieux accompagner les équipes pédagogiques

Appui sur le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation dans une recherche exploratoire

Chrysta Pélissier

UR LHUMAIN

Université Paul Valéry Montpellier 3

Route de Mende

34199 Montpellier Cedex 5

Chrysta.pelissier@umontpellier.fr

RÉSUMÉ. Cette étude entre dans une dynamique d'accompagnement au changement de pratiques des équipes pédagogiques à travers l'analyse des productions des apprenants. Elle interroge la structuration et le contenu du portfolio intégré dans la démarche de développement personnel des compétences des étudiants inscrits en Institut universitaire de technologie (IUT). Le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation est posé à la fois comme une méthode de conception d'un scénario pédagogique et comme méthodologie d'analyse des productions. Notre étude porte sur 46 portfolios produits par les étudiants du bachelors universitaire de technologie-Métiers du Multimédia et de l'Internet (BUT-MMI) entre septembre 2021 et juin 2022. Elle nous amène à identifier différents types de portfolio autour de trois niveaux, selon leur structuration et leurs contenus. Elle pointe les difficultés des étudiants à s'auto-anticiper et à s'émanciper dans une démarche de développement personnel de compétences et ouvre sur quatre formes d'accompagnement possibles des équipes pédagogiques.

MOTS-CLÉS : auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation, portfolio, bachelors universitaire de technologie (BUT)

1. Introduction : l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur

Le déploiement de l'Approche Par Compétences (APC) impulse aujourd'hui de nouveaux et profonds changements dans nos universités (Chauvigné et Coulet, 2010 ; Paquelin et Crosse, 2021). Cette approche se définit comme un mode de conception de l'enseignement (Monchatre, 2008) qui n'est ni nouveau (Crahay, 2006), ni d'origine française, ni original dans ses fondements (Hirtt, 2009). Plus particulièrement, la notion de compétence a été introduite en France dans le texte de cadrage national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master¹, en 2014. Il a été complété en 2018 par l'arrêté relatif au diplôme de licence² et en 2019 par celui relatif au diplôme de licence professionnelle³.

L'APC se présente comme un nouveau cadre de référence « qui tente de dépasser certaines limites de la pédagogie par objectifs » (Parent *et al.*, 2012, p. 183). Pour les enseignants, les changements impulsés se situent notamment dans les modalités de transmission des connaissances et de l'aide apportée à chacun des étudiants. Cette approche apparaît comme un mouvement où les objectifs d'enseignement ne se définissent plus comme des contenus à transmettre mais plutôt comme des capacités d'actions qu'un apprenant doit développer afin de pouvoir accomplir ses activités dans une situation nouvelle appartenant à une « famille de tâches » (Perrenoud, 2004), activités essentielles pour une insertion professionnelle réussie (Postiaux et Romainville, 2011). L'APC constitue, par cette définition, une réponse originale et efficace aux différentes situations professionnelles qui nécessitent ou nécessiteront chez les apprenants la mobilisation et le développement de différentes compétences (Bosman *et al.*, 2000 ; Coulet, 2016). Ce développement s'effectue à partir de mises en situations diverses, complexes et authentiques, qui offrent à chacun les moyens d'agir. Chaque situation, singulièrement appréhendée, amène l'apprenant à donner du sens à ses compétences déjà développées et aux contenus pédagogiques qui lui sont dispensés en formation. Elle lui offre les moyens de se projeter dans une activité professionnelle réelle où des situations (authentiques) similaires pourront être rencontrées.

À l'université, par l'APC, dans les situations professionnelles proposées, les compétences de chaque étudiant déjà développées au collège, au lycée mais aussi dans le cadre d'activités liées à une vie associative, personnelle ou en stage, sont sollicitées. Ainsi, lors de la rencontre de situations nouvelles, l'étudiant est amené à appréhender ses nouveaux besoins en termes de savoirs/savoir-faire (Causa, 2018) et savoir-dire (Ishikawa, 2001) pour ensuite mettre en place une démarche de sélection de ressources personnelles (déjà intégrées), de recherches documentaires, de questionnements auprès de professionnels ou d'appropriation de contenus de cours disponibles (*e.g.*, sur des plateformes institutionnelles ou sur Internet). Cette démarche amène chaque étudiant à réaliser une série d'actions isolées ou le plus souvent combinées, telles qu'elles sont susceptibles d'être mobilisées et peut-être remobilisées en contexte professionnel.

Notre recherche permettra de contribuer à la réflexion sur l'accompagnement des enseignants impliqués dans les changements qui s'imposent à eux, changements qui se présentent comme une rupture, entre approche par objectifs et approche par compétences, et ce, par l'analyse des portfolios des étudiants. Pour ce faire, nous revenons d'abord sur la problématique et le contexte de la recherche réalisée, puis nous poursuivons par une présentation du cadre théorique suivie d'une étude de cas se matérialisant par une analyse qualitative des productions réalisées par des étudiants. Un corpus de productions est à cet effet présenté et analysé d'après une méthodologie que nous détaillons. Les données analysées nous conduisent dans un troisième temps à suggérer des pratiques professionnelles enseignantes.

2. Contextualisation et problématisation

L'étude que nous avons menée s'intègre dans une volonté d'accompagner les équipes enseignantes dans le changement de paradigme, la mise en place de l'APC au sein de leur formation. Nous prenons appui sur notre expérience de la démarche portfolio au sein du bachelor universitaire de technologie (BUT).

2.1. L'accompagnement des équipes enseignantes

La mise en place de changement de paradigmes (comme l'APC) repose sur la collaboration des membres d'une équipe pédagogique qui s'engagent dans l'élaboration et la coordination d'un contenu de formation (Réné-

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037291166>

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039481561>

Boullier, 2003). La mise en œuvre de cette collaboration est complexe de par la nature du travail pédagogique indispensable à une démarche collective (Loisy et Raze, 2017), mais également de par les objectifs globaux institutionnels soutenant cette démarche. Parmi eux, nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, que les établissements du supérieur sont directement concernés par des changements en lien avec les objectifs de développement durable (ODD)⁴ et, notamment, l'accès de tous à une formation de qualité, à tous les âges de la vie, mission d'intérêt général fondatrice de l'enseignement supérieur⁵. Ces buts institutionnels poussent au changement global et plus particulièrement à reconsidérer, à requestionner des pratiques d'enseignement qui jusque-là ne présentaient pas de difficulté particulière, étant communes aux enseignants et plutôt massives ces dernières années.

Ce contexte, où les attentes sont à la fois globales, institutionnelles et ciblées, souligne la nécessité de vigilance, de souplesse (Marcel, 2016) et de coopération (Landry, 2015) entre acteurs. S'il offre la possibilité à chacun de s'engager dans une démarche personnelle durable de changement au sein d'un terrain modulable, il laisse aussi la place aux impondérables, aux imprévus (Jean, 2008) dans la mise en place par les enseignants de démarches pédagogiques exploratoires et expérimentales.

2.2. Objectifs de l'accompagnement

La mise en place de l'APC questionne l'accompagnement des équipes (Charil et Crosse, 2019) aux changements de pratiques universitaires. Cet accompagnement, tel qu'il est envisagé, se définit selon deux axes. Le premier est d'accompagner chaque équipe pédagogique dans la mise en œuvre de son propre projet, de son propre parcours, en s'assurant de l'implication individuelle de chacun de ses membres. L'enjeu est alors d'assurer l'adhésion de tous les acteurs (Autissier et Moutot, 2015) au changement et à son développement. Le second axe est de pouvoir laisser à chaque individu la manière et le temps qui lui sont nécessaires pour envisager une démarche personnelle, évolutive et ancrée dans un passé de pratiques qui lui est propre. L'enjeu est ici de faciliter la sortie d'une zone de confort déjà construite et installée, dans un cadre à la fois bienveillant, stimulant et respectant le rythme de chacun.

Ainsi, l'objectif est que tous les enseignants ou leur équipe puissent être accompagnés dans une perspective individuelle de développement professionnel (Frenay *et al.*, 2011) au sein d'une communauté de pratiques (Cox, 2005). Comment mettre en place un tel accompagnement ? En réponse à cette question, nous pensons qu'une démarche fondée sur une approche exploratoire, prenant appui sur des données du terrain, constitue un premier pas vers une adhésion à cet accompagnement.

2.3. Terrain d'étude : l'APC dans le BUT

En septembre 2021, les équipes pédagogiques des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ont mis en œuvre l'APC telle que définie par dans le cadre d'un BUT (Bac+3). Les anciens programmes pédagogiques nationaux (PPN) des diplômes universitaires technologiques (DUT, Bac+2) ont laissé place aux référentiels structurés autour de compétences (entre quatre et six blocs de compétences selon les 24 spécialités du BUT) puis au référentiel de formation qui présente les moyens pédagogiques visant à développer ces mêmes compétences.

La démarche de l'APC mise en place au sein des programmes de BUT prend appui sur les travaux menés par Tardif (2006), complétés par Poumay et Georges (Poumay *et al.*, 2017). Elle propose une acception très globale de la compétence, qui permet de ne pas se perdre dans de longues listes de compétences, et une méthodologie opérationnelle.

Ainsi, au cours de l'année universitaire 2021-2022, de nouveaux dispositifs pédagogiques ont été mis en place par les équipes, notamment autour de la démarche portfolio.

2.4. La démarche portfolio dans le BUT

Depuis plus de vingt ans, l'usage du portfolio (Cloutier *et al.*, 2006 ; Gauthier et Jézégou, 2009) se répand peu à peu dans le milieu universitaire. Le portfolio se présente comme un outil d'aide à l'apprenant et à l'enseignant. Il répond à un besoin d'instrument de régulation et d'évaluation des compétences.

⁴ Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France ? https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2018/06/Guide_ODD_Contributions_ESR_BL-evolution_2018.pdf

⁵ Rapport sur le développement durable en Europe 2020. <https://www.sdsfrance.com/a-propos-de-nous>

Au sein des BUT, le portfolio envisagé est le portfolio d'évaluation. Il sert à rendre compte d'un niveau de développement des compétences (Prégent *et al.*, 2009), niveau propre à chaque apprenant, à un instant donné. Ce portfolio s'inscrit ici dans une pratique, un processus d'évaluation continue afin de rendre compte des apprentissages réalisés et explicités : il « atteste du développement de chaque participant et de sa maîtrise des compétences visées par la formation » (Poumay et Georges, 2009, p. 2). Selon Tardif (2006), ce portfolio se compose plus particulièrement d'un ensemble de preuves (traces argumentées), produites par l'apprenant lui-même pour rendre compte à l'enseignant de ses apprentissages et de leur évolution. Il amène l'étudiant à démontrer sa maîtrise des compétences attendues, inscrites dans le référentiel de compétences.

Plus particulièrement, la démarche portfolio décrite par le cadrage institutionnel du BUT se présente comme :

« une démarche de réflexion et de démonstration portée par l'étudiant lui-même (...) Quels qu'en soient la forme, l'outil ou le support, le portfolio a pour objectif de permettre à l'étudiant d'adopter une posture réflexive et critique vis-à-vis des compétences acquises ou en voie d'acquisition. Au sein du portfolio, l'étudiant documente et argumente sa trajectoire de développement en mobilisant et analysant des traces, et ainsi en apportant des preuves issues de l'ensemble de ses mises en situation professionnelle »⁶.

Pour accompagner cette démarche réflexive de l'étudiant, l'équipe enseignante peut se fixer pour objectif de faciliter le parcours personnel de chaque apprenant autour du référentiel de compétences. Comment faire pour que l'accompagnement proposé facilite un tel parcours ? Dans cette perspective, notre objectif de recherche est de caractériser les portfolios des étudiants au regard de l'accompagnement reçu par l'équipe enseignante visant le développement de l'auto-évaluation, de l'auto-anticipation et de l'émancipation de chacun des apprenants.

3. Cadre conceptuel

Dans la perspective de répondre à notre objectif de recherche, caractériser les portfolios des étudiants au regard de l'accompagnement reçu, le cadre de nos travaux intègre, d'une part, la notion d'accompagnement au changement chez les enseignants et, d'autre part, le développement de l'auto-évaluation, l'auto-anticipation et l'émancipation, chez les étudiants.

3.1. L'accompagnement au changement

Changer trouve son origine dans le latin tardif *cambiare*, qui signifie troquer. Dès le premier tiers du XIII^{ème} siècle, ce terme se retrouve dans la langue franco-provençale, avec un sens plus proche du sens moderne, à savoir de « faire ou devenir autre » (CNRTL, 2009⁷). La notion de changement se focalise donc ici sur le devenir, le passage d'un état à un autre : « le fait de rendre plus ou moins différent, de transformer, de modifier » (CNRTL, 2009⁸). Par cette définition, le changement apparaît comme le résultat d'un phénomène qui « transforme », « altère », « modifie » ou encore « renouvelle »⁹ le monde tel que nous le percevons aujourd'hui, et que nous l'envisageons demain.

La conduite du changement consiste de manière générale à guider la mise en place et le développement d'un projet d'organisation ou de réorganisation d'une structure devant s'adapter à l'évolution de son environnement. Cette conduite se doit de répondre au mieux à des attentes collectives mais également, et de plus en plus, à des attentes individuelles dans une horizontalité relationnelle (Gendron et Lafortune, 2009). Ces attentes individuelles définissent le socle d'un parcours personnel offrant les moyens à chacun de caractériser et de développer des compétences indispensables à la réussite de ses nouveaux projets.

En contexte éducatif, l'accompagnement au changement désigne, pour certains auteurs, l'ensemble des actions pédagogiques (Bedin, 2013) qui complètent les mesures destinées à bouleverser ou plus globalement à modifier des organisations. Chacune de ces actions prend place au sein d'un cycle donnant à chacun les moyens de se mobiliser et de développer des compétences indispensables pour atteindre les objectifs ciblés. Par cet accompagnement, il s'agit de « rompre avec les habitudes » (Rocci, 2015, p. 4) qui amènent à une certaine

⁶ Annexe 19, Licence professionnelle « Bachelor Universitaire de Technologie », Métiers du Multimédia et de l'Internet, page 40 : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/SPE4-MESRI-17-6-2021/35/9/Annexe_19_MMI_BUT_annee_1_1411359.pdf

⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/changer>

⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/changement>

⁹ synonymes selon de CNRTL : <https://cnrtl.fr/synonymie/changer>

automatisation des comportements. En effet, la répétitivité au quotidien transforme toute action ou décision, même réfléchie, en réflexe (Frenay, 1997). Cette action n'est alors plus entendue comme un choix mais intégrée dans une démarche routinière au cours de laquelle l'individu-enseignant exclut toute autre forme de solution alternative dans le champ des possibles. Cette habitude réapplique ainsi plus ou moins inconsciemment un mode de pensée, une organisation d'actions, de séquences d'actions qui, à la lumière de l'expérience vécue, s'est avérée suffisamment satisfaisante (Kaufmann, 2000) au point de ne pas rechercher de nouvelles propositions.

Ces habitudes procurent un sentiment de maîtrise de la pratique, mettent en confiance et donc limitent les incertitudes. À l'inverse, l'absence d'habitude peut traduire une certaine peur de l'inconnu et du changement. Flamm (2004) parle de cercle de consolidation : plus un individu maîtrise, plus il est en mesure d'apprécier sa pratique et plus il l'apprécie, plus il est susceptible de l'utiliser, et donc de perfectionner ses aptitudes à en faire usage. À l'inverse, en cas de déficit d'expérience et de représentations de situations antérieures plutôt contrastées, moins appréciées, l'individu est moins disposé à expérimenter de nouvelles possibilités de pratiques, d'actions ou de projets. L'incertitude, face à la nouveauté d'un projet, d'une envie, génère un imaginaire, allant d'une vision optimiste à une vision apocalyptique (Desjeux, 2004). Ainsi, dans un contexte de changement, les acteurs doivent pouvoir imaginer les bénéfices et avantages de la nouveauté envisagée, les chemins possibles pour y accéder ou la générer ainsi que les efforts qui leur semblent nécessaires pour y parvenir. C'est ensuite l'expérimentation qui peut permettre de passer de l'imaginaire à une certaine réalité.

3.2. Auto-évaluation, auto-anticipation et émancipation

À l'université, dans la perspective d'accompagner le changement en lien avec la mise en place de l'APC, nos travaux prennent appui sur une analyse des productions apprenantes. Ce choix entre dans la lignée des travaux menés notamment par Poumay et ses collègues (Poumay *et al.*, 2019) visant à mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux accompagner les enseignants dans leur démarche.

Plus particulièrement, nous faisons l'hypothèse que l'analyse des productions réalisées par les étudiants, organisée autour d'un tryptique composé de trois processus, auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation, offre un terrain propice au développement d'un accompagnement des enseignants.

Le processus d'évaluation est souvent synonyme chez les individus de souvenirs de notes scolaires conduisant à un jugement sur la qualité du travail final effectué, sans pour autant refléter les efforts fournis pour atteindre ce résultat (Landry, 2008). Dans la démarche de l'APC, l'évaluation prend en compte la qualité du résultat lui-même, de la démarche envisagée pour parvenir à ce résultat, des autres possibilités qui ont été ou qui auraient pu être envisagées ainsi que des arguments qui ont amené aux choix réalisés. Elle constitue une fenêtre (Touzel, 1993) sur la représentation de l'état de développement d'une ou plusieurs compétences chez l'apprenant, à un moment donné. Réalisée par l'étudiant et désignée alors par auto-évaluation, l'évaluation apparaît comme un processus qui encourage celui-ci à réfléchir sur la manière dont son propre travail répond à des objectifs fixés (par lui-même ou par la formation ciblée), sur les résultats obtenus et sur la compréhension qui sous-tend l'écart entre les deux. Saussez et Allal (cité dans Paquay, 2013) identifient dans le processus d'auto-évaluation la mise en œuvre de trois opérations : l'auto-observation (de soi-même et des situations passées), l'autodiagnostic (interprétation des observations) et l'autorégulation (points de vigilance et ajustements pour une prochaine action). Ces trois opérations ne sont pas linéaires mais plutôt imbriquées les unes dans les autres.

Le processus d'anticipation est synonyme d'actions réalisées « en avance sur le moment prévu » (CNRTL, 2009¹⁰). Il se présente comme la réalisation « d'un choix en se basant sur des événements à venir encore incertains » (Triolet, 2012, p. 127) ou un jugement qui s'établit à partir d'une prise d'informations. Intimement liée à la perception individuelle de l'environnement, du mouvement et des dangers (Cieutat, 2013) mais aussi, selon d'autres auteurs, aux risques et aux ruptures (Herbaux et Masselot, 2007), l'anticipation est intégrée aux trois piliers du fonctionnement cognitif humain : l'action, la perception et la cognition (Jarry *et al.*, 2022). Dans la démarche de l'APC, l'enseignant peut anticiper, à partir de ses perceptions, des besoins de certains apprenants et proposer, par exemple, des ressources pédagogiques ciblées ou guider le choix de certaines stratégies d'apprentissage. Pour l'apprenant, l'auto-anticipation (Aulagnier, 2015), est la capacité de percevoir-seul ses besoins à la vue et à la compréhension d'une expérience passée, « qui n'est pas tant utile pour préparer l'avenir que pour imaginer quelque chose du présent » (Labrousse, 2018, p. 122). En effet, l'anticipation prend appui sur la mise en place d'actions qui vont se dérouler au futur mais amène surtout à prendre des décisions sur les activités menées présentement.

¹⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/anticipation>

Enfin, l'émancipation se définit comme un processus visant à s'affranchir d'une autorité, de servitudes, de préjugés, à se libérer (Galichet, 2014). Brassat (2013) la présente comme un passage « pour le devenir indépendant d'une personne qui cesserait de se voir assujettie à une domination » (p. 45). Charbonnier (2013) parle de mouvement d'émancipation pour caractériser une transformation, une évolution de l'acteur, l'émancipation du sujet (Goralczyk-Cenni, 2018). Dans l'APC, prenant le contre-pied de « l'éducation aux relations de pouvoir et de domination » (Spicer *et al.*, 2009, p. 539), l'émancipation peut se définir comme le fait d'« encourager la libération ou tout au moins de réduire les oppressions » (Huault *et al.*, 2017, p. 6). Dans la démarche pédagogique émancipatrice (Baudot et Huart, 2011), un des enjeux est de parvenir à concilier la normativité critique de l'enseignant (Cornu, 2009) et la compétence de chaque apprenant à s'émanciper, c'est-à-dire à générer ses propres formes de critique. Il peut ainsi porter un jugement sur une situation donnée, qu'il vit, qu'il a envie de vivre, ou qu'il perçoit, expliciter sa compréhension de la situation, la diffuser à ses pairs, la discuter avec ses enseignants ou certains professionnels de son choix, et ainsi la réajuster en fonction de la réception de ces échanges.

4. Méthodologie

Entre septembre 2021 et juin 2022, plusieurs dispositifs visant à permettre la mise en place de la démarche réflexive associée au portfolio en BUT ont été proposés et certains analysés (Messaoui et Pélissier, 2022). Prenant appui sur l'une de ces expériences, nous avons mené une recherche exploratoire qui vise :

*« à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. La recherche exploratoire viserait alors à combler un vide, pour reprendre les termes de Van der Maren (1995) » (Trudel *et al.*, 2006, p. 39).*

Notre recherche s'intègre à une démarche de développement des connaissances sur les pratiques enseignantes visant à favoriser la mise en place et le déploiement des démarches réflexives chez les étudiantes en contexte APC. Il ne s'agit pas de questionner la totalité des pratiques enseignantes mais seulement celles qui sont en lien avec la démarche portfolio. Ainsi, à l'aide d'une étude de cas au cours de laquelle nous identifions différents types de portfolios produits par les étudiants, selon leur structuration et leurs contenus, nous envisageons et explicitons différentes démarches possibles d'accompagnement.

4.1. Participants

Les étudiants impliqués dans cette étude sont les 51 étudiants inscrits en BUT MMI première année de l'IUT de Béziers en 2021-22 (24 filles et 27 garçons dont deux redoublants). Ces étudiants se destinent à devenir *webmaster*, *webdesigner* ou encore infographiste. Leurs compétences prennent plus particulièrement forme autour de cinq blocs de compétences (comprendre, concevoir, exprimer, développer et entreprendre). Certains de ces blocs soulignent les aspects techniques de ces métiers (développement web et réseaux notamment) et d'autres les aspects artistiques (conception de créations 2D et 3D).

Du point de vue du déroulement, les étudiants ont, tout au long de l'année universitaire 2021-22, été sollicités par 24 enseignants pour participer à des activités pédagogiques intégrées à des modules de type ressources ou situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Une partie des traces associées à ces différentes activités ont été déposées par les étudiants eux-mêmes sur le *Learning management system* (LMS) Moodle institutionnel, et une autre partie a été conservée par les étudiants eux-mêmes dans leur espace de travail personnel (en ligne et hors ligne). L'ensemble de ces données a été resollicité par l'étudiant en fonction de ses attentes et de ses envies dans la démarche réflexive portfolio organisée en parallèle du travail demandé (selon le scénario présenté dans la section suivante 4.2).

En tant que résultats visibles, observables et analysables de l'activité de l'étudiant, nous avons eu accès à leurs productions finales au format PDF (portfolio comprenant des contenus graphiques, photographiques et textuels) – que nous avons alors envisagées comme des « traces d'activité » (Ollagnier-Beldame, 2011) – qui peuvent de ce fait théoriquement servir de matériau pour « enquêter du dedans » (Lapassade, 2002, p. 379).

4.2. Traitement des données recueillies

Nous avons d'abord récupéré sous Moodle les portfolios définitifs proposés par chaque étudiant (fichier PDF). Les portfolios sont au nombre de 46 car même si 51 étudiants étaient inscrits dans la formation BUT-MMI, 5 étudiants ont abandonné la formation avant la fin de l'année universitaire.

Ensuite, à l'aide d'un logiciel (*QDA Miner Lite*) nous avons à la fois codé des segments de textes, des graphiques, des titres et étiqueté ceux-ci de façon indépendante d'après des catégories émergeant au fil de l'eau, en conformité avec les travaux de Braun et de Clarke (2012) portant sur l'analyse thématique¹¹. Ces catégories, ont dans un premier temps été déterminées isolément par l'auteure de cette étude, pour ensuite dans un second temps être soumises à un autre enseignant de la formation MMI ayant participé à la mise en place du scénario pédagogique. Par cet échange, certaines catégories ont débouché sur un consensus¹² mis en lumière à l'aune d'une approche inductive (d'Arripe *et al.*, 2014), laquelle consiste principalement à contribuer à l'explication de tendances générales à partir de données brutes collectées sur le terrain, ces catégories nous ont amenées à proposer des niveaux d'analyse, des types de structuration et des types de contenus.

À la suite de cette analyse des données brutes, par des échanges entre les deux mêmes enseignants impliqués dans l'étude, différents parcours d'accompagnement des étudiants ont été proposés. Ils sont présentés dans la section discussion.

4.3. Déroulement : un scénario pédagogique pour la démarche portfolio

Le dispositif élaboré pour cette étude s'organise autour de huit séminaires dédiés à la démarche portfolio (1h30 chacun) mis en place au sein de quatre groupes de Travaux Pratiques (composés chacun de 10 à 13 étudiants). Ces séminaires sont à relier à huit étapes caractérisées par :

- 1) différentes intentions pédagogiques proposées par le modèle revisité de la taxonomie de Bloom (Anderson *et al.*, 2001). À chacune de ces étapes, une ou plusieurs dimensions de la connaissance (factuelle, conceptuelle, procédurale et métacognitive) sont sollicitées ainsi que cinq (se rappeler, comprendre, analyser, évaluer, créer) des six processus cognitifs proposés par l'auteur. Le sixième processus (appliquer) ne nous semblait pas approprié dans la mise en place d'une démarche réflexive singulière ;
- 2) le triptyque auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation.

Les étapes du scénario (Messaoui et Pélissier, 2022), se résument de la manière suivante :

Étape 1 : Comprendre l'organisation des compétences présentes dans le Programme National (PN) ciblées par cette formation. En créant des badges (graphiques) pour chaque compétences, l'étudiant peut s'émanciper (visant un métier dans le graphisme) et proposer des productions très originales, faisant appel à des compétences qu'il a déjà développées ou qu'il va développer pour l'occasion ;

Étape 2 : Se rappeler des différentes activités menées sur une période donnée (septembre 2021/ juin 2022) ainsi que les différentes traces associées à chacune d'elles. À partir de ce rappel et de la lecture du PN, l'étudiant peut anticiper sur les différentes activités qui sont prévues dans le cadre de sa formation ;

Étape 3 : Créer/expliciter un lien qui associe chaque trace à une (ou plusieurs) compétences + (ou plusieurs) composantes + (ou plusieurs) apprentissages critiques. Cette association peut constituer chez l'étudiant une stratégie pour répartir ses propres traces ;

Étape 4 : Formuler/rédiger une preuve « trace + argument » où l'argument exprime un lien entre la trace et une composante essentielle ou un apprentissage critique. Cette étape relève de l'évaluation dans le sens où l'étudiant identifie et formule explicitement (par le dire) les raisons de chaque rapprochement ;

Étape 5 : Produire et envoyer des preuves (à partir d'*Open Badge Factory*¹³) aux autres apprenants de la promotion. Cette production et cet envoi font référence à une émancipation dans le sens où aucun conseil, ni règle n'a été formulé par l'enseignant sur la forme des badges envoyés, leur nombre, leurs critères d'envoi et leurs destinataires ;

¹¹ Cette dernière vise notamment à identifier des structures de sens à travers des ensembles de données qualitatives. À cet égard, dans les analyses qui ont été conduites, les catégories décelées pouvaient porter sur des syntagmes de longueurs variables.

¹² Le consensus se définit ici comme une mesure statistique de l'homogénéité des jugements formulés par différents évaluateurs face à une même situation. Le seuil de concordance recommandé (Bachelor et Joshi, 1986) se situe à un degré d'accord équivalent à au moins 80 %.

¹³ Plateforme *Cloud* offrant des outils pour créer, émettre et générer des badges numériques : <https://openbadgefactory.com/fr/>

Étape 6 : Évaluer les preuves (trace + argumentaire) reçues des pairs et les intégrer (ou non) dans son portfolio ; cette évaluation offre l'opportunité à l'étudiant de porter un jugement personnel sur les arguments formulés par ses pairs et de s'ouvrir sur des compétences qu'il n'avait pas envisagées jusque-là ;

Étape 7 : Catégoriser toutes les preuves (personnelles et celles acceptées de ses pairs) selon les compétences, composantes essentielles et/ou apprentissages critiques ; cette étape peut amener l'étudiant à ré-évaluer chacune de ses preuves et anticiper sur les nouvelles ;

Étape 8 : Créer un portfolio (site web, diaporama, affiche, tableau *Miro*¹⁴) qui présente pour chaque compétence les preuves de manière ordonnée ; par cette étape, l'étudiant peut faire preuve d'émancipation face à la nécessité de développer certaines compétences (liées à la création graphique présentes dans le PN, mais aussi des compétences liées à l'ordonnement des preuves, leur interrelation ou encore leur argumentation).

5. Présentation et interprétation des résultats

L'analyse des résultats s'organise autour de la caractérisation des portfolios (fichiers PDF produits et déposés sur la plateforme par les étudiants) selon trois niveaux d'analyse, et leur interprétation à partir du tryptique auto-évaluation, auto-anticipation et émancipation.

5.1. Caractérisation des portfolios

La caractérisation des portfolios prend forme autour de trois niveaux d'analyse :

- Niveau 1 : modes de structuration et de contenus de traces ;
- Niveau 2 : combinaisons de structurations et combinatoires de contenus de traces ;
- Niveau 3 : combinaisons de structurations avec les contenus de traces.

Un premier niveau d'analyse des différents portfolios produits par les étudiants a laissé apparaître :

- 1) trois modes de structuration des informations
 - par projets (réalisés tout au long de l'année universitaire ou en lien avec la vie personnelle), désigné par S1 ;
 - par compétences, composantes essentielles ou apprentissages critiques, présents dans le référentiel de compétences, désigné par S2 ;
 - par métiers envisagés par la formation (métiers présentés et discutés lors de cours¹⁵), désigné par S3.
- 2) quatre contenus :
 - traces issues des groupes d'étudiants, désigné par C1 ;
 - traces individuelles rattachées aux activités collectives réalisées par l'étudiant, désigné par C2 ;
 - preuves rattachées aux attentes institutionnelles, et plus particulièrement au référentiel de compétences, désigné par C3 ;
 - missions professionnelles similaires déjà réalisées ou possibles (envisageables, non encore réalisées) en contexte professionnel, désigné par C4.

Au second niveau, nous avons identifié trois combinaisons de structures du portfolio et quatre combinaisons de contenus. Les deux tableaux suivants (Tableau 1 et 2) en sont une illustration.

¹⁴ <https://miro.com/fr/>

¹⁵ À partir de l'ouvrage *Les métiers des technologies de l'information : architecte de réseaux, hot-liner, infographiste...* : 2022-2023, Collection Guides J. (2022), Studyrama, Boché.

Combinaison de structure	Description des combinaisons de structure	Nombre de portfolio
S1 + S2	Structuration par projets réalisés puis identification des compétences mises en œuvre pour chacun d'eux	24
S2 + S1	Structuration par compétence puis identification des projets mis en œuvre pour chacune d'elles	21
S1 + S3	Structuration par projet puis identification des métiers associés à chacun d'eux	1
	Total	46 portfolios

Tableau 1. Répartition des portfolios selon leur combinaison de structure

Dans ce tableau 1, on peut noter que :

- tous les portfolios sont construits sur une structure binaire avec une majorité (53,17%) composée de S1 + S2 ;
- l'absence de S1 + S2 + S3, c'est-à-dire de portfolios mettant en rapport les projets réalisés avec les compétences et les métiers ciblés par la formation ;
- la difficulté pour les étudiants d'entrer dans la démarche réflexive de leur pratique en intégrant les métiers qu'ils envisagent (S3).

En ce qui concerne les contenus, nous en avons identifié cinq types, présentés par le tableau suivant (Tableau 2) :

Combinaison de contenus	Description des combinaisons de contenu	Nombre d'étudiants
C1	Présentation de traces collectives	1
C2	Présentation de traces individuelles	3
C1 + C2	Présentation de traces collectives puis individuelles	14
(C1 ou C2) + C3	Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence	26
(C1 ou C2) + C4	Présentation de traces collectives ou individuelles, suivies d'autres missions professionnelles similaires (réalisées ou envisageables)	2
	Total	46 portfolios

Tableau 2. Répartition des portfolios selon leur combinaison de contenu

À partir des données présentes dans le tableau 2 nous remarquons :

- qu'un tiers des étudiants présentent des traces individuelles en passant d'abord par une présentation des traces collectives (C1 + C2, 30,43%) ;
- que la majorité des étudiants ne rencontrent pas de difficultés à rattacher, par un argumentaire, une trace individuelle ou collective à leur niveau de compétence ((C1 ou C2) + C3, 56,53%) ;
- que peu d'étudiants (2 étudiants, soit 4,35%) présentent des traces collectives ou individuelles pour ensuite les mettre en lien avec d'autres missions (déjà réalisées ou pouvant être ultérieurement réalisées).

Enfin, dans ce troisième et dernier niveau (Tableau 3), à partir des trois combinaisons de structure et des cinq de contenus, nous avons identifié trois grands types de portfolios.

Types de portfolios	Description du type	Nombre de portfolios
S1 + S2	Structuration par projets réalisés puis identification des compétences mises en œuvre pour chacun d'eux C1 Présentation de traces collectives C2 Présentation de traces individuelles C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles (C1 ou C2) + C3 Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence (C1 ou C2) + C4 Présentation de traces collectives ou individuelles, suivies d'autres missions professionnelles similaires (réalisées ou envisageables)	24 (52,17%) 1 1 12 8 2
S2 + S1	Structuration par compétence puis identification des projets mis en œuvre pour chacune d'elles. C2 Présentation de traces individuelles C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles (C1 ou C2) + C3 Présentation de preuves : traces individuelles ou collectives rattachées par un argumentaire à leur niveau de compétence	21 (45,65%) 2 1 18
S1 + S3	Structuration par projets puis identification des métiers associés à chacun d'eux C1 + C2 Présentation de traces collectives puis individuelles	1 (2,18%)
	Total	46 portfolios

Tableau 3. Répartition des portfolios selon leur combinaison de structure et de contenu

Dans ce tableau 3, nous notons une différence en nombre entre les deux types de contenus : C1 + C2 (12/24 pour S1 + S2 et 1/21 pour S2 + S1) et (C1 ou C2) + C3 (8/24 pour S1+ S2 et 18/21 pour S2 + S1).

5.2. Interprétation des résultats

Les résultats rendent compte de la difficulté pour les étudiants à entrer dans une démarche qui prend appui sur les compétences inscrites dans le référentiel de formation au profit des démarches qui prennent appui sur les projets concrets réalisés au cours de l'année.

L'analyse des données montre aussi que les étudiants qui présentent leur portfolio organisé d'abord par projets rencontrent des difficultés à formuler des preuves de leurs compétences. Les étudiants qui prennent appui sur les compétences listées dans le référentiel de formation identifient un plus grand nombre de preuves sur les compétences qu'ils ont concrètement développées.

À partir de l'analyse des types de structuration et des types de contenu présents dans les différents portfolios, nous soulignons la diversité des pratiques apprenantes mises en œuvre. Plus particulièrement, nous voyons que :

- 1) l'auto-évaluation apparaît à travers l'intégration de deux types de contenu : (C1 ou C2) + C3 et C1 + C2. L'analyse des contenus des portfolios souligne la nécessité pour de nombreux étudiants de passer d'abord par des traces liées au collectif avant d'envisager une réflexion sur leurs traces personnelles ;
- 2) l'auto-anticipation prend forme à partir des compétences puis des projets. Cette structuration permet à chaque étudiant de circonstancier la compétence développée. En effet, au premier niveau de l'analyse des portfolios, on retrouve des composantes essentielles de la compétence illustrées par les preuves issues de son activité scolaire et d'autres illustrées par des traces extraites d'activités personnelles. Nous avons pu observer dans les données que les étudiants choisissent de mettre en avant

leurs activités intra-universitaires pour ensuite compléter leur lacunes (de composantes essentielles pour chaque compétence) en faisant appel à leurs activités extra-universitaires, de manière à couvrir au maximum les composantes essentielles ;

3) l'émancipation qui apparaît à travers la structure de type S1 + S3 est peu utilisée dans les portfolios analysés. Les étudiants pourraient pourtant, à travers cette structure, déployer une démarche tournée vers le monde professionnel. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils n'ont pas assez de connaissances sur les métiers rattachés à la formation et sur la diversité des missions assurées par les professionnels qui exercent ces métiers

6. Discussion

Ces différents résultats ont amené à envisager au sein de l'équipe pédagogique quatre parcours d'accompagnement (Paul, 2021) des étudiants :

1) auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation

Dans ce parcours d'accompagnement des étudiants dans la construction de leur portfolio, la démarche de l'apprenant prend forme à partir 1) d'une auto-évaluation des activités qu'il a déjà réalisées (universitaires et personnelles). Chaque activité pourrait être caractérisée à partir des données présentes dans le référentiel de compétences (compétences, composantes essentielles et apprentissages critiques) ; 2) d'une auto-anticipation des activités futures à partir de la caractérisation des activités réalisées en étape 1. L'enjeu est de permettre la prise de conscience chez l'étudiant de pouvoir/devoir réaliser des activités qui viendront en complément de celles déjà menées et ainsi couvrir plus largement et plus précisément certaines composantes essentielles associées à chacune des compétences du référentiel ; et 3) d'une émancipation à partir des activités déjà réalisées (analysées dans l'étape 1), celles qui pourraient être envisagées en contexte professionnel (en lien avec un ou plusieurs métiers) et pour lesquelles il se sent prêt ou pour l'instant investi (en lien avec le métier qu'il envisage).

2) auto-évaluation, émancipation, auto-anticipation

Dans ce parcours, la démarche d'accompagnement de l'étudiant s'organise dans un premier temps autour d'une 1) auto-évaluation des activités déjà réalisées, caractérisées à partir des données présentes dans le référentiel de compétences (compétences et composantes essentielles) ; puis 2) d'un (ou plusieurs) métier(s) qui correspond(ent) à chaque activité qu'il vient d'analyser ; puis 3) d'une auto-anticipation en fonction des autres missions que peut réaliser ce professionnel et qui n'ont pas encore été menées par l'étudiant dans sa formation mais qu'il peut envisager prochainement (au sein de la formation ou dans un cadre extra-universitaire).

3) émancipation, auto-anticipation, auto-évaluation

Le parcours d'accompagnement se compose d'un temps consacré : 1) à l'émancipation à travers la lecture du référentiel métier dans le but d'en saisir la finalité (présentation de plusieurs métiers associés à la formation et de leurs différentes appellations) et les missions (certaines pouvant être associées à plusieurs métiers différents) ; puis 2) à l'auto-anticipation en positionnant une liste d'activités rattachées aux différentes missions identifiées dans l'étape 1 ; et enfin 3) à l'auto-évaluation à partir de toutes les activités menées en fonction de celles envisagées précédemment dans l'étape 2, l'étudiant se positionnant sur les différentes missions assumées par les professionnels.

4) émancipation, auto-évaluation, auto-anticipation

Ce parcours d'accompagnement prend appui dans un premier temps, comme le précédent, sur 1) l'émancipation à travers l'identification des différents métiers ciblés par la formation et les missions associées à chacun d'eux, puis 2) l'auto-évaluation des activités antérieures réalisées (à l'université ou ailleurs) en les caractérisant selon les missions et les métiers auxquels elles peuvent être rattachées et 3) l'auto-anticipation sur les activités présentes et futures, à partir du métier envisagé (de la liste établie dans l'étape 1) et des activités déjà évaluées (étape 2).

Dans ces quatre parcours, le premier processus du triptyque apparaît comme le point de départ, le second comme un moyen et le troisième comme l'objectif. Ainsi, dans les deux premiers parcours, le processus d'auto-évaluation correspond à « ce sur quoi » les étudiants s'appuient : leur propre expérience dans les deux premiers et les métiers visés par la formation et pour lesquels ils se sont inscrits dans les deux parcours suivants. En ce qui concerne le dernier composant du triptyque, il est présenté comme « ce pour quoi » ils réalisent cette démarche

portfolio. Pour le premier parcours, l'objectif est de s'émanciper, d'identifier le métier que l'étudiant envisage d'exercer. Dans le second et le quatrième parcours, l'objectif est de solliciter autour de son auto-anticipation, processus qui participe à l'auto-régulation de ses activités (présentes et à venir). Enfin, dans le troisième parcours, l'objectif est de développer le processus d'auto-évaluation lui permettant de se positionner régulièrement, de critiquer ce positionnement, ou encore d'identifier des écarts entre le souhaité et le réel sur une période donnée.

Le second composant du tryptique apparaît comme le « comment ». En effet, ce processus intermédiaire est positionné dans la démarche d'accompagnement de l'apprenant dans la visée du troisième processus en prenant appui sur le premier. Dans le premier et le troisième parcours, l'auto-anticipation constitue un moyen de s'émanciper, c'est-à-dire de parvenir à identifier le ou les métiers que l'apprenant envisage d'exercer (un métier existant ou non) alors que dans le troisième parcours l'auto-anticipation vise le développement de l'auto-évaluation en prenant pour référence les métiers visés par la formation. Dans le second parcours, l'émancipation à travers les métiers (et surtout les nouveaux métiers) apparaît comme un moyen de s'auto-anticiper, c'est-à-dire de se préparer au mieux à la réalisation des activités demandées ; dans le dernier parcours, l'auto-évaluation constitue un moyen de s'auto-anticiper par rapport à des actions concrètes pouvant être envisagées à court ou moyen terme.

7. Conclusion

Dans cet article, nous avons souhaité présenter les résultats d'une recherche exploratoire ayant pour objectif de caractériser les portfolios produits par les étudiants au regard de l'accompagnement reçu au travers du scénario pédagogique structuré autour de la volonté de développer l'auto-évaluation, l'auto-anticipation et l'émancipation des étudiants. À terme, nous avons proposé des parcours d'accompagnement des étudiants facilitant la mise en place de changement de pratiques enseignantes liées au développement d'une démarche réflexive portfolio.

L'étude réalisée a porté sur l'analyse de 46 portfolios d'étudiants inscrits en BUT-MMI. Ces portfolios ont été réalisés à partir d'un scénario pédagogique prenant appui, d'une part, sur un modèle d'intention pédagogique et, d'autre part, sur le tryptique auto-évaluation, auto-anticipation, émancipation. L'étude a permis de souligner la diversité des démarches individuelles mises en œuvre dans les portfolios analysés quant à leur structuration et leur contenu. Les résultats nous ont ensuite amenée à identifier quatre parcours autour de ce triptyque sur lequel les enseignants pourraient s'appuyer pour soutenir la démarche personnelle de chaque apprenant. Ces parcours veulent donner du sens à l'action enseignante et des moyens stratégiques pour permettre aux étudiants d'avancer dans leur démarche réflexive.

Ce premier travail a constitué un préalable à une nouvelle recherche envisagée. Elle nous amènera à expérimenter les parcours proposés dans les séminaires portfolio avec un accompagnement différencié. Une étude sur les effets des parcours d'accompagnement proposés pourra ainsi être réalisée, menant à une identification et une caractérisation du ressenti et de la motivation des étudiants du BUT à bénéficier de tel ou tel accompagnement. Les étudiants pourront peut-être exprimer le besoin ou l'envie d'être accompagnés selon un parcours particulier, dans lequel ils se sentent bien et qu'ils prévoient éventuellement de mettre en œuvre seuls ou encore accompagnés au cours de la seconde ou la troisième année universitaire du BUT.

8. Références bibliographiques

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. et Wittrock, M., (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1st édition), Pearson.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A. et Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96–124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Aulagnier, P. (2015). Se construire un passé : Exposé théorique. *Adolescence*, 334, p. 713-740. <https://doi.org/10.3917/ado.094.0713>
- Autissier, D. et Moutot J.M. (2015). *Le changement agile. Se transformer rapidement et durablement*. Paris : Dunod.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*, Presses de l'Université Laval, Québec.

- Baudot, S. et Huart, F. (2011). *La pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation : le cas de ISCO*, p. 18–30.
- Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*, Paris : L'harmattan.
- Biggs, J.B. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, p. 5–15.
- Bosman, C., Gérard, F-M et Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?*, 1er éd., Bruxelles : De Boeck Université.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 1(43), p. 45-58. <http://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Causa, M. (2018). Les universités du BELC: un exemple de savoirs/savoir-faire/savoir-être en (trans)formation. *Mélanges pour les 50 ans du BELC*, BLEC, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 2(25), p. 83-101.
- Charil, V. et Crosse, M. (2019). Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en œuvre d'une approche-programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif ?, colloque *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France.
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, 172. <http://journals.openedition.org/rfp/2169>
- Cieutat, J-M. (2013). Quelques applications de la réalité augmentée : Nouveaux modes de traitement de l'information et de la communication. Effets sur la perception, la cognition et l'action. Synthèse d'image et réalité virtuelle [cs.GR]. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier - Toulouse III.
- Cloutier, M., Fortier, G. et Slade, S. (2006). *Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant. Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec*, (SOFAD) et Cégep@distance.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36, p. 29-44.
- Coulet, J-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ?, *Éducation et socialisation*, 41. <http://journals.openedition.org/edso/1708>
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), p. 527-540. <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154, p. 97-110. <http://journals.openedition.org/rfp/143>
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Flamm M. (2004). *Comprendre le choix modal. Les déterminants des pratiques modales et des représentations individuelles des moyens de transports*, thèse de doctorat sous la direction de M. Bassand, Lausanne, EPFL.
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* 67, p. 105-116.
- Frenay, P. (1997). De l'importance des facteurs psycho-sociaux dans le choix modal, *Recherche Transports Sécurité*, n°55, p. 47-66.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation. Se libérer des dominations*. Chronique Sociale.
- Gauthier, P. D. et Jézégou, A. (2009). Persister dans la publication de son *e-portfolio*? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1), p. 6–17.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). *Leadership et Compétences Émotionnelles : Dans l'Accompagnement au Changement*. Presses universitaires du Québec.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris : ESF.

- Goralczyk-Cenni, F. (2018). Apports de l'approche clinique et des incursions théoriques dans l'analyse des pratiques professionnelles visant l'émancipation du sujet, thèse de doctorat, Aix en Provence, Marseille Université.
- Herbaux, P. et Masselot, C. (2007). Implication d'acteurs, pédagogie de la gouvernance. International Annual Conference of Territorial Intelligence Huelva (Spain) fr. 24 to 27 octobre, p.45-57.
- Hirtt, N., (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique, *L'école démocratique*, 39, p. 1-34.
- Huault, I., Kärreman, D., Perret, V. et Specer, A. (2017). Introduction to the special issue. The evolving debate about critical performativity, *M@n@gement*, 20(1), p. 1-8.
- Ishikawa, F. (2001). Métalangages pour la transmission du savoir-faire et du savoir-dire. *Les carnets du Cediscor*, Presses Sorbonne Nouvelle, Interactions et discours professionnels, p. 81-96.
- Jarry, M., Blättler, C. et Ferrari, V. (2022). L'anticipation visuospatiale en aéronautique : optimisation de l'interaction Homme système des véhicules autonomes. Dans Actes 33e conférence internationale francophone sur *l'Interaction Humain-Machine* (IHM'22), AFIHM, Namur, Belgique.
- Jean, A. (2008). Peut-on évaluer des compétences au travers des gestes professionnels ? Dans Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, université de Genève. <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s3/j-s3-4/>
- Kaufmann, V. (2000). *Mobilité quotidienne et dynamiques urbaines. La question du report modal*. Presses Polytechniques Universitaires Romandes, Lausanne.
- Labrousse, B. (2018). Une institution suffisamment aliénante, ou comment se rencontrer ?. *Cliniques*, 16, p. 114-125.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante, in Barus-Michel, J. (dir.), *Vocabulaire de psychologie*, Érès, Toulouse, p. 375-390.
- Landry, A. (2008). *L'évaluation de l'intervention ergonomique : de la recherche évaluative à la proposition d'outils pour la pratique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Homme et Société, Université Victor Segalen - Bordeaux II.
- Landry, R (2015). Coopérer pour des transformations pédagogiques. Biennale Coopérer? - CNAM, CNAM - La Biennale internationale, Paris, France.
- Loisy, C. et Raze, A. (2017). Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme : DevSup. Relever le défi de l'altérité. IXe colloque QPES - Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Grenoble - École de management, Grenoble, France.
- Marcel, J-F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*, Broché.
- Messaoui, A. et Pélissier, C. (2022). Une ressource méthodologique pour analyser les scénarios pédagogiques dédiés à la démarche professionnelle portfolio et (re)penser leur conception. Dans Actes RENOIR Les ressources éducatives pour la formation au prisme de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Clermont-Ferrand, France.
- Monchatre, S. (2008). « L'approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », Note de recherche. <https://core.ac.uk/reader/46921720>
- Ollagnier-Beldame, M. (2011). « Les traces numériques dans les activités conjointes : leviers de la construction du sens », *Interactions Humaines Médiatisées*, 2(4), p. 89-112.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Anne Jorro (éd.), Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 41-44.
- Paquelin, D. et Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société*, 8(2), p. 190–215.
- Parent, F., Jouquan J., Kerkhove L., Jaffrelot M. et De Ketele, J-M. (2012). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé, *Pédagogie médicale*, 13(3), p. 183-201.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* Dijon : Raison et Passions.
- Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation. Dans Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne.

- Postiaux, N. et Romainville M. (2011). Compétences et professionnalisation : la compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ?, *Évaluation & Formation*, e-296, p. 45-55.
- Poumay, M. (2017). Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence, *Organiser la formation à partir des compétences*, Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (dir.), De Boeck Université.
- Poumay, M. et Georges, F. (2009). *Formasup - La professionnalisation de nos enseignants en question(s)*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/28283/1/A0000_POUMAY_GEORGES_ABC_Educ_Sept09_Final.pdf
- Poumay, M., Jamin, V. et Georges, F. (2019). Rendre compte de sa compétence dans un portfolio : mieux comprendre les besoins des étudiants pour mieux les accompagner. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), p. 25-46.
- 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.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Réné-Boullier, L. (2003). Coordination pédagogique : une vision globale de l'accompagnement personnalisé au DESS DICIT, revue *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 10.
- Rocci, A. (2015). Comment rompre avec l'habitude ?, *Espace populations sociétés*, 1-2. <http://journals.openedition.org/eps/6027>
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. Dans *Self-regulation of learning and performance*, Hillsdale, NJ, p. 75-99.
- Spicer, A., Alversson, M. et Kärreman, D. (2009). Critical performativity: The unfinished business of critical management studies, *Human Relations*, 62(4), p. 537-560.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Editions Chenelière Éducation.
- Touzel, T. (1993). Portfolio Analysis : Windows of Competence, Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. San Diego, CA.
- Triolet, C. (2012). Les différentes natures de l'anticipation en tennis : de la quantification aux apprentissages perceptifs. Thèse de doctorat, Université Paris Sud - Paris XI.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ?, *recherches qualitatives*, n°5, collection hors-série Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS, sous la direction de François Guillemette et Colette Baribeau, Université McGill, Montréal, p. 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

