



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

153-154 | 2012

Littéracies universitaires : nouvelles perspectives

Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme *self assessment* pour des professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie

Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1947>

DOI : 10.4000/pratiques.1947

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 85-99

Référence électronique

Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines, « Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme *self assessment* pour des professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1947> ; DOI : 10.4000/pratiques.1947

Discipline et rapport au monde professionnel : le portfolio comme *self assessment*⁽¹⁾ pour des professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie

Anne-Laure Le Guern

Université de Caen Basse-Normandie, EA 965 CERSE

Jean-François Thémines

Université de Caen Basse-Normandie, UMR ESO 6590 CNRS

Introduction

Le portfolio, en particulier le portfolio électronique, se diffuse rapidement dans les pratiques de formation et d'évaluation des enseignants, à partir du foyer nord-américain. « [Il] s'est répandu comme un instrument privilégié de l'évaluation de compétence professionnelle, articulée selon des standards qui font désormais partie de la législation des états » (Tochon, 2009). Le cahier des charges de la formation des maîtres de 2007 a été l'occasion, à l'IUFM de Basse-Normandie (Université de Caen Basse-Normandie, France) d'introduire le portfolio en formation initiale. Pendant trois ans, jusqu'à la mise en place de la réforme dite de maîtrise de la formation des enseignants, le portfolio a été conçu et pratiqué comme un portfolio de formation, non normé, ouvert à d'autres genres de texte et encourageant la confrontation avec des au-

(1) Nous préférons le terme anglo-américain *self assessment* au terme français auto-évaluation, pour insister sur l'idée de garantie et d'expertise contenue dans la racine anglo-saxonne. La logique est celle de sujets qui produisent un document attestant de leurs parcours et de leurs compétences. Ainsi, il s'agit d'une documentation de soi dont l'auteur est l'expert et le garant.

teurs et des professionnels. Dans cette formation de professeurs de collège et de lycée, les portfolios réalisés ont présenté de fortes variations disciplinaires, que nous décrivons en retenant les cas de l'anglais et de l'histoire-géographie.

Ces variations sont analysées selon deux perspectives. D'une part, l'écriture d'un parcours de professionnalisation, quel qu'en soit le genre (Ricard-Fersing et *al.*, 2002) amène le scripteur à orchestrer « tout un étagement de la parole [...] qui correspond à différentes perspectives temporelles et points de vue sur ce dont on parle » (Nonnon, 1995). Nous nous sommes intéressés à l'agencement de ces points de vue. D'autre part, prescrit dans un référentiel de compétences unique, le travail enseignant est en réalité aussi contraint par le cadre disciplinaire dans l'enseignement secondaire. Aussi, nous avons choisi d'observer le traitement du réel professionnel dans ces portfolios d'anglais et d'histoire-géographie, sur les plans empirique : place faite à l'établissement et à la classe, écrits du travail, et rhétorique : effets de réel (Geertz, 1996).

Quels construits disciplinaires organisent l'écriture de portfolios de formation professionnelle d'enseignants débutants, en anglais et en histoire-géographie ? Quelle mise en forme de l'apprentissage professionnel initial ces deux disciplines scolaires, en tant qu'elles sont des univers linguistiques et sémiotiques, produisent-elles ?

1. Le contexte de la production de portfolios en formation initiale d'enseignants du second degré

1. Variations autour du genre portfolio

Le portfolio à l'IUFM de Basse-Normandie est un portfolio universitarisé. Portfolio de formation, il doit permettre de faire la preuve d'apprentissages professionnels. « Les aspects génétiques et réflexifs jouent un rôle essentiel, articulés selon trois finalités générales : résumer les travaux réalisés par un étudiant ; lui donner l'occasion de réfléchir sur ce qu'il a appris en les faisant et sur ce qu'il est capable d'accomplir ; identifier de nouveaux besoins et de nouveaux objectifs d'apprentissage » (Bruillard, 2005). Le portfolio ainsi conçu est à l'opposé de tendances dénoncées par F.V. Tochon : « le récit de vie des enseignants devient leur vitrine sociale et professionnelle, tous sont soumis à la logique d'une forme ou d'une autre de Facebook » (Tochon, 2009). La demande de confrontation avec des auteurs, des lectures et des pairs signale la volonté de ne pas enfermer l'expression de la professionnalité dans l'auto-référencement. Le genre est défini comme ouvert à différents types de textes (enquête, analyse didactique, journal, etc.).

En tant que portfolio de formation, il est aussi projectif. Il ne se restreint donc pas à un compte rendu d'expérience. Il doit permettre de constituer pour l'avenir un répertoire d'actions. Enfin, création originale, il ne comporte pas de rubriques prédéfinies. « Disposer d'un produit dédié à la construction de e-portfolio risque d'assécher la créativité, alors que la marge de réinterprétation

qui est laissée aux stagiaires est essentielle » (Bruillard, 2005). Cependant, à la différence d'un portfolio d'artiste, il ne s'agit pas d'exhiber les meilleurs travaux, les œuvres les plus abouties. On encourage le compte rendu de cheminement, de difficultés rencontrées, de progressions ressenties.

Pour les professeurs-stagiaires, le portfolio appartient à un genre nouveau. Le sentiment de nouveauté surprend chez les professeurs-stagiaires d'anglais, en raison de l'antériorité des pratiques de portfolio dans le monde nord-américain et du *Cadre européen commun de référence* pour les langues. Cependant, de la même façon que les professeurs-stagiaires d'histoire-géographie, ils ont été formés pour la plupart dans des facultés où l'écriture universitaire est normée par la dissertation et le mémoire de recherche. Ils n'ont pas eu à y constituer de portfolio. Les professeurs-stagiaires sont accompagnés dans la réalisation de leur portfolio. Il leur est demandé de rassembler des matériaux, à constituer ensuite en collection(s), puis de problématiser une ou des questions de métier, à partir des points de vue ainsi rassemblés.

2. Les groupes en formation : professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie

Les deux groupes de professeurs-stagiaires bénéficient d'un accompagnement dans la réalisation du portfolio, une sorte d'encadrement du parcours d'écriture. En anglais, l'idée de collecte organise la seconde séance consacrée au portfolio. La réflexion se concentre sur la destination des écrits, les contraintes d'écriture propres à chacun (comment démarrer l'écriture) et vers ce qui peut faire trace de l'activité. En histoire-géographie, la collecte comprend des pièces produites par la formation : des « fiches didactiques » et des fiches de lecture notamment. Elle est très rapidement alimentée par des comptes-rendus de travaux de groupes présentés pendant le temps de la formation et placés sur la plateforme collaborative de travail.

Le groupe d'histoire-géographie compte 15 personnes, celui d'anglais, 28. Le niveau de diplôme est supérieur en histoire-géographie : 11 titulaires de Master 1 ou Master 2, deux doctorantes et deux licenciés (en géographie). En anglais, dix d'entre eux ont une licence (mention Langue, Littérature, Civilisation Etrangère Anglais), 16 un Master 1 ou Master 2, et un est docteur. Trois ont des diplômes anglais, trois sont en reconversion professionnelle et deux sont d'origine anglaise. Quinze ont été assistants à l'étranger. Leur moyenne d'âge est de 27 ans.

En histoire-géographie, la formation est assurée par un professeur agrégé détaché à l'IUFM, un enseignant-chercheur didacticien et une formatrice associée intervenant spécifiquement dans les dispositifs d'accompagnement à l'écriture du portfolio. La formation a une forte dimension collective, avec une pratique régulière de tutorat. En anglais, les trois formatrices sont enseignantes dans le secondaire, en poste partagé à mi-temps. La formation a une forte dominante expositive et les contenus renvoient d'abord à des bonnes pratiques.

2. Deux façons d'attester un parcours de professionnalisation

Écrire un portfolio de formation professionnelle, c'est jouer avec du déjà-écrit et du déjà-dit sur le métier, avec ce qui s'écrit et se dit dans le temps des apprentissages professionnels : paroles et écrits d'élèves, de professeurs, de formateurs. Mais c'est aussi produire un discours propre : le scripteur doit se constituer en professionnel capable de rendre compte de ses apprentissages. Et si le scripteur se dessaisit de temps à autre de sa parole propre au profit d'autrui, c'est pour apporter la preuve qu'il apprend effectivement son métier. À ce problème de l'enchâssement des énonciations et des perspectives temporelles sur l'apprentissage, les deux populations répondent de façon différente ⁽²⁾. Quoique ne considérant pas ces portfolios indépendamment de leur contexte de production, notre analyse relève de l'analyse textuelle, si par texte « on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité [...] » (Maingueneau, 1996 : 82)

1. « [...] ils argumentent au nom de vérités »

En histoire-géographie, le dialogue est organisé autour d'une relation privilégiée entre le scripteur et, selon les cas, des auteurs, le conseiller pédagogique, la formation à l'IUFM. Quels que soient les interlocuteurs mis en dialogue, le savoir produit sur l'apprentissage professionnel de l'auteur, vaut s'il est adéquat au réel. La continuité avec le mode d'argumentation en histoire apparaît nettement. « Les historiens persistent à penser qu'ils ne tiennent pas des propos d'auteur entre lesquels chacun serait libre de choisir au gré de ses partis pris ou de sa fantaisie ; ils argumentent au nom de vérités » (Prost, 1996, p.127). Jean-Jacques exprime nettement l'enjeu du régime de vérité auquel peut prétendre son travail : « Le va-et-vient entre la pratique et le réflexif est proche de la posture naturelle du stagiaire et se transmet aisément à travers le portfolio. Du moins est-ce ainsi que je l'ai envisagé. A ce titre, il n'est pas possible d'y appliquer la rigueur scientifique propre aux travaux universitaires. Pourtant, on peut estimer que l'honnêteté et le recul pris assurent à ce travail toute sa valeur, d'autant qu'il s'appuie dans la mesure du possible sur une bibliographie qui elle répond à toutes les exigences souhaitables ». Charles-Henri accumule les traces de son activité : préparations de cours, plan de classe, trombinoscopes, emplois du temps, consignes d'évacuation, travaux d'élèves, documents publicitaires reçus dans son casier de professeur, photographies prises dans l'établissement ainsi que dans les formations. Il se fait l'archiviste de son travail et de sa formation, en résonance avec la façon qu'il a de faire travailler ses élèves sur des archives proches de leur réalité sociale. Il les a ainsi conduits aux archives départementales de la Manche, pour y étudier la spoliation des biens juifs par le régime de Vichy dans le département. L'ambition em-

(2) Nous avons choisi cependant d'accentuer les traits distinctifs entre les deux populations : une analyse par cas ferait valoir bien des différences à l'intérieur de chacune, voire même des contre-exemples.

pirique s'exprime aussi dans le choix de photographies. Héloïse sélectionne pour sa page d'accueil, une image du réel étudié dans son portfolio (des copies d'élèves, des manuels scolaires, des ouvrages consultés) (*document n°1*). Enfin, la disposition à l'enquête se manifeste formellement par un traitement de l'information qui demande beaucoup aux tableaux et aux figures. Les graphes d'Aurore sont « à l'image » des graphes systémiques ou fonctionnels que l'on rencontre dans la discipline scolaire, dans des pratiques scientifiques en histoire et en géographie ainsi qu'en formation professionnelle didactique (*document n°2*).

2. « *Me, myself and I* »

Les portfolios d'anglais sont moins polyphoniques que ceux d'histoire-géographie, parce qu'ils empruntent très souvent la forme du récit. De celui-ci, les professeurs-stagiaires d'anglais cultivent la propriété de narration : il est investi en ce qu'il « ne trouve son sens qu'à accomplir un certain effet sur celui (ou ceux) à qui (auxquels) il est destiné » (Adam, 1984 : 11). Le faire-croire persuasif de l'énonciateur-narrateur est en jeu. Ce qui est à comprendre à partir des portfolios d'anglais, c'est la représentation qu'a une communauté de lecteurs-scripteurs, du récit d'apprentissage du professorat d'anglais. Le lecteur (un professeur d'anglais) est invité à reconnaître sa propre histoire et la façon de raconter (les « tours d'écriture ») d'un pair.

Un récit réussi est caractérisé par le *wit*, sens de la répartie et forme caractéristique de l'humour britannique. La page d'accueil du portfolio de Sergueï (*document n°3*) en manifeste de nombreux indices : le sens des titres (références, citations, paradoxes), l'emprunt drolatique à autrui, le surgissement emphatique de soi comme personnage principal. Le récit d'apprentissage réussi est aussi marqué par la thématique de la perte. Commencer à enseigner l'anglais, c'est rompre avec l'idéal d'une anglophonie intégrale. Caroline ordonne son récit en fonction, non de la chronologie de ses stages, mais de la progression qui la conduit du collège, où elle est le plus empêchée dans sa pratique de l'anglais, à un stage au *Hong Kong Institute of Education*, paradis retrouvé d'un monde anglophone.

Les portfolios d'anglais se caractérisent aussi par l'inscription graphique de formes de communication qui valorisent l'interaction avec le lecteur. Plusieurs comportent ainsi des mentions de contact qui permettent de joindre l'auteur. Ce n'est le cas d'aucun portfolio d'histoire-géographie. Elles jouent comme des invitations à la conversation. Le fil de la narration peut ainsi ne pas s'interrompre. La grande affaire est donc en anglais, de composer un rôle que la mise en scène impose avec brio, élégance et distance. La métaphore théâtrale convient à la représentation de la professionnalité telle que les portfolios d'anglais la construisent. Sergueï en livre les clés en fin de portfolio : « Au passage de la porte des salles 2.8 et 2.1 c'est comme si Sergueï Klapish, étudiant PLC2 et professeur en devenir, laissait la place à Mister Klapish, un tout autre moi, plus vivant et plus confiant... C'est sans doute là toute la dimension théâtrale du métier de professeur, personnage clef qui doit savoir captiver, attiser la curiosité,

tout en pensant à s'effacer le plus possible pour privilégier l'apprentissage en autonomie [...] Le professeur serait donc tel l'acteur, l'artiste, l'artisan de l'apprentissage, un chef d'orchestre aux musiciens néophytes... Rien d'étonnant alors à ce qu'il présente ses travaux et leur évolution dans un portfolio, comme diverses facettes de sa personnalité, de son monde, de son moi ».

3. Deux traitements du réel professionnel

Écrire un portfolio de formation professionnelle, c'est chercher à convaincre le lecteur (formateur, pair, représentant de l'institution) des situations rencontrées, de la réalité des apprentissages professionnels et du parcours réalisé. De quelle sensibilité à la réalité professionnelle cette écriture témoigne-t-elle et quels effets de réel, nous persuadent « de prendre au sérieux ce qu'ils disent » (Geertz, 1996 : 12) ?

1. Écrits de formation et écrits du travail

Les portfolios comprennent des écrits réflexifs propres à la formation. Certains sont identifiés comme tels par leurs auteurs. Cependant, ce qui est sans doute une spécificité du genre est de renvoyer, en lien hypertexte, puisqu'il s'agit de portfolios électroniques, à des écrits de formation et à ce que l'on peut appeler des écrits du travail (Pène, 1995). Ainsi, outre des écrits propres à la formation, les mails des échanges avec le conseiller pédagogique ou avec des pairs (des professeurs stagiaires), on trouve des comptes-rendus écrits par les formateurs, des comptes-rendus de visites – soit des écrits par d'autres –, des notes personnelles prises lors de journées de formation au centre IUFM ou lors d'observations du stage de pratique accompagnée, des notes de lecture, des fiches didactiques (propres à l'histoire-géographie), des bibliographies ou webographies constituées en formation. Une des différences majeures entre portfolios d'anglais et portfolios d'histoire-géographie tient à la reprise ou non de documents ressources produits pendant la formation et placés sur la plateforme collaborative de travail à distance. De tels documents existent sur la plateforme de la formation en anglais, mais ne figurent pas dans les portfolios alors que leurs équivalents en histoire-géographie sont aussi présents dans les portfolios. Le portfolio montre en histoire-géographie la constitution d'un répertoire professionnel, par capitalisation de ressources collectives, quand les portfolios d'anglais, pour la très grande majorité, se concentrent sur une expérience individuelle. L'absence du portfolio européen des langues est significative de cette centration.

Les traces d'activité des élèves sont nombreuses : sélection de travaux, reproductions scannées de cahiers. Les professeurs-stagiaires d'anglais collectent d'abord des traces par fichiers audio ou vidéo, alors que les professeurs-stagiaires d'histoire-géographie recueillent des traces écrites. Les mots de la classe sont en histoire-géographie intégrés, par bribes, aux descriptions et contribuent à structurer les catégorisations. Dans son approche de l'évaluation,

Aurore reprend des diagnostics faits par les élèves : « j'ai intégré l'information », « j'ai l'information mais j'ai pas compris », apporte des observations : « certains restent penchés sur leur feuille, d'autres ne cessent de gigoter » et construit des comportements types : « Comportement de C. : élève ayant un blocage avec l'HG et stress invalidant lors des épreuves ». Dans les portfolios d'anglais, la vie de la classe apparaît dans la narration de scènes édifiantes : « C'est alors que se produit une chose à laquelle je n'avais pas pensé : une de mes élèves arrive timidement devant mon bureau et me tend une carte rose qu'elle avait fabriquée elle-même pendant les vacances et sur laquelle elle avait inscrit quelques mots d'anglais – vestiges du premier trimestre choisis au hasard dans son cahier – ainsi que ses vœux pour l'année 2009. Je suis resté bête un instant : mes sixièmes – relativisons : une de mes sixièmes – m'avait fabriqué une carte de bonne année ! Je me ressaisis, la remercie [...] Mais comme je l'ai dit précédemment, un élève peut changer du tout au tout en un instant [...] Quelle ne fut pas ma surprise – et probablement ma déception – de voir que l'élève qui quelques minutes auparavant m'avait apportée une jolie carte de vœux était désormais en train de ruiner mes belles illusions ! La sanction tombe après plusieurs rappels. Je repars du cours avec une jolie carte et elle avec des exercices supplémentaires » (Sergueï).

Traces de professionnalité aussi, les renvois aux fiches d'identité des établissements d'affectation, (dans les deux disciplines), les avis de notation du chef d'établissement, des captures d'écran des cahiers de textes et des bulletins (en histoire-géographie). E. Ricard-Fersing *et al.* (2002) avaient déjà pointé que le portfolio montre le réel de la classe davantage que ne le font les mémoires professionnels. Dans notre corpus, ce réel professionnel s'étend à l'établissement. Ce type d'écrits du travail, que les portfolios permettent de collecter, peut très bien servir de point de départ à l'analyse de la pratique. Ainsi, Héloïse s'est attachée à traiter la question de l'évaluation, plus exactement à « intégrer l'évaluation aux apprentissages des élèves ». « Ma formation à l'IUFM et à l'ICFP m'ont éclairé sur ce point, de même que mes lectures et notamment l'ouvrage d'Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*, à partir duquel j'ai construit une fiche de lecture évaluée par mes formateurs de l'IUFM Dialoguer avec mes collègues a également été instructif, comme l'ont été les nombreuses suggestions de mon PCP [Professeur Conseiller Pédagogique]. C'est ainsi qu'ont pu évoluer mes pratiques professionnelles » annonce-t-elle. De fait, ce sont des écrits du travail avec des pairs de l'établissement, réalisés et testés par eux et avec ceux, qui valident sa démarche vis-à-vis de l'évaluation (*document n°4*).

2. Des sensibilités disciplinaires au social ?

« Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? » : F. Audigier pose ainsi le problème de l'enseignement comme un jeu à trois personnages : le monde, le sujet, la connaissance (Audigier, 2001). Même si l'institution scolaire multiplie les dispositifs d'articulation des disciplines, les disciplines scolaires demeurent des cadres de vie et de pensée autonomes

développant des approches spécifiques de l'enseignement et de la société. Les portfolios d'anglais et d'histoire-géographie montrent ainsi une sensibilité différente au monde social c'est-à-dire à la réalité telle que la professionnalité permet de la saisir, à travers les élèves.

En anglais, plus que la variété des élèves, c'est la différence qui est traitée, en tant que différence radicale : l'élève dyslexique, l'élève qui dysfonctionne. Pour s'en convaincre, le lecteur dispose d'un personnage, tel le « zigoto » de Béatrice. « Je voudrais aborder la question du “zigoto”, du pitre, du joyeux drille, bref du petit rigolo qui fait rire les copains [...] D. est l'un des plus mauvais élèves de la classe, il est insolent et grossier. Il est très difficile à canaliser et cela vient probablement du fait que c'est un enfant qui ne connaît pas la contrainte [...] D. serait plutôt un clown triste : il a bien conscience de n'être “que celui qui fait l'imbécile” [...] D. est bien un clown triste : comme les clowns, il a besoin de faire rire, d'attirer l'attention des autres pour que l'on s'occupe de lui [...]. Comme les clowns, il fait peut-être rire les enfants, mais les adultes ne sont pas dupes ».

En histoire-géographie, il est davantage rendu compte de la complexité de lecture de l'ordinaire des classes. Après s'être appuyé sur des citations d'A. Barrère, Jean-Jacques écrit : « cette première définition plurielle de l'ordinaire indique clairement l'objet d'étude au cœur de cette thématique, qui renvoie à nos interrogations quant à la bonne application du contrat didactique. Au-delà de la simple volonté des acteurs, la classe est un système complexe où l'anomalie n'est pas l'exception mais, bien au contraire, appartient au quotidien ». Puis, se focalisant sur les apprentissages, il aborde « la question du cahier, doit-il être le reliquaire de l'excellence ou un outil qui accompagne la formation de l'élève ? Pour notre part, nous considérons qu'il est un outil et qu'à ce titre, il doit comporter l'ensemble des traces écrites qui participent aux apprentissages [...]. L'emploi du terme de trace écrite plutôt que de résumé renvoie à une utilisation plurielle et dynamique du cahier. Pour s'en convaincre il suffit d'observer le cahier d'histoire-géographie de collégiens. Nous y trouvons la trace de toutes sortes d'activités : exercices, feuilles photocopiées, tableaux, graphiques, cartes, croquis, etc. Il fait office de support des activités de l'élève, tout en étant un recueil de documents ».

Le monde social est le monde vu de la classe. Les portfolios d'histoire-géographie proposent une imagerie de l'ouverture au monde : photographies du « cabinet d'histoire-géographie » avec armoires de documents, globe, cartes ; photographies de salles de classe ornées de cartes murales et affichages ; fiches et prospectus de services éducatifs de musées et des archives départementales).

Les portfolios d'anglais narrent la rencontre professionnelle avec l'étranger. La langue anglaise exprimant l'altérité de façon diverse, le choix est pourtant fait de *foreigner* (d'un autre pays), non de *odd*, *queer*, *stranger*, *unknown*, *unfamiliar*, *alien*, *outsider*. *Children are all Foreigners*, tel est l'emprunt fait par Sergueï à Ralph Waldo Emerson pour caractériser sa rencontre avec les élèves. Il est vrai que, comme Ronald nous le rappelle d'une photographie (*document n°1*), un drapeau anglais placé près du tableau ne suffit pas à protéger

l'enclave anglophone que devrait être la classe d'anglais. L'apprentissage de l'anglais par « bain linguistique » est une conviction que les professeurs appliquent à leur propre cas. Le monde s'ordonne pour eux à partir de la notion de frontière linguistique. « En France, la résidence [universitaire] se limite à une chambre, on ne fait que dormir là-bas. C'est totalement différent à la résidence Grantham Hall [résidence universitaire à Hong Kong], ce qui renforce le côté communautaire. De plus, beaucoup d'étudiants étrangers côtoient ces murs, ce qui permet de découvrir différentes cultures et surtout de pratiquer la langue car il ne faut pas se voiler la face, sans pratique authentique de la langue, notre niveau ne peut que baisser, c'est pour cela qu'il faut discuter et échanger » (Caroline).

Deux sensibilités professionnelles semblent s'exprimer. L'une propose une approche discrète, c'est-à-dire discontinuiste du monde, séparant l'étranger présent dans l'intime professionnel de la classe (les élèves en difficulté avec l'usage de la langue anglaise) de l'entre soi idéal de l'anglophonie. L'autre insiste au contraire sur les continuités et se déclare attentive à la pluralité et à la diversité en classe et dans le monde.

Conclusion

Si la comparaison de portfolios réalisés par des professeurs-stagiaires d'anglais et d'histoire-géographie, montre quelques éléments partagés de professionnalité (l'établissement, les lieux du travail), elle souligne d'abord des différences disciplinaires. Être l'unique protagoniste de son texte ou montrer que l'on s'est constitué un répertoire de ressources professionnelles ; narrer une histoire de passage d'un monde à l'autre ou enquêter sur un parcours de professionnalisation et le documenter ; être un styliste du récit d'apprentissage ou témoigner d'une vérité des pratiques et des situations de travail...

Le portfolio fonctionne comme *selfassessment* sous deux régimes, le récit et l'enquête, qui montrent un rapport différent à ce qu'est une documentation. En anglais, l'essentiel est sans doute de convaincre le lecteur que l'on a accompli le parcours initiatique de l'étudiant à l'enseignant. Écrire une histoire originale de ce parcours ; marquer les esprits d'une formule, une astuce, un trait d'esprit. De telle façon que le lecteur (nécessairement un apprenti professeur d'anglais ou un ancien apprenti) reconnaisse dans cette histoire, sa propre histoire et, aussi, le style à nul autre pareil du nouveau venu. La preuve est apportée par le récit lui-même. En histoire-géographie, la logique est autre : elle consiste à relier certaines des compétences du référentiel à un ensemble de traces d'activité des élèves et du professeur. Cette opération est énoncée en propre par le scripteur (dénomination et organisation de catégories) qui reprend d'autres sources énonciatives (références scientifiques ou institutionnelles, mots d'élèves). L'auteur montre aux autres qu'il est des leurs par l'enquête qu'il leur livre sur le terrain qui fut le sien.

On peut aussi distinguer deux façons de produire des effets de réel. S'attachant à l'étude de la façon dont les affirmations du savoir sont produites par les

anthropologues, C. Geertz souligne que leur « aptitude à nous persuader de prendre au sérieux ce qu'ils disent tient moins à l'apparence empirique et à l'élégance conceptuelle de leurs textes qu'à la capacité à nous convaincre que leurs propos reposent sur le fait qu'ils ont réellement pénétré (ou, si l'on préfère, qu'ils ont été pénétrés par) une autre forme de vie, que d'une façon ou d'une autre, "ils ont vraiment été là-bas". Et c'est dans cette aptitude à nous persuader que ce miracle s'est produit en coulisse que naît l'aspect littéraire de leurs œuvres. » (Geertz, 1996 : 12). Les portfolios d'anglais cherchent l'adhésion en ré-écrivant d'une façon singulière, comment on passe d'une forme de vie (étudiante) à une autre (enseignante), le travail réel étant ainsi mis en coulisse ; les portfolios d'histoire-géographie semblent vouloir emporter la conviction par l'envergure de la description de ce travail réel et de son objet.

Il n'est pas opportun de continuer à forcer le trait. Notre enquête enregistre d'autres effets que ceux de construits disciplinaires, sans que nous ne puissions précisément les en discriminer : effet formation ou formateur, effet groupe en formation, etc. L'enquête est donc à poursuivre dans le temps et dans des contextes d'écriture différents. Elle pourrait être approfondie en utilisant la notion d'image du scripteur (Delcambre et Reuter, 2002) et en prêtant tout particulièrement attention à *l'ethos* du scripteur (Delcambre, 2005).

Références

- ADAM, J.-M. (1984) : *Le récit*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ? 127 p.
- AUDIGIER, F. (2001) : « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance ? », in G. Baillat & J.-P. Renard, *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Paris ; Reims : CNDP et CRDP de Champagne-Ardenne, 43-59.
- BRUILLARD, E. (2005) : *Eportfolio authorship for teachers : considerations of flexibility and productive constraints*, texte accessible sur : <http://www.dijon.iufm.fr/static/tice/sem-port/contrib/bruillard.pdf>.
- DELCAMBRE, I. (2005) : « Saisir l'insaisissable : travailler l'ethos en formation », *Education permanente*, n° 162, *La (re)présentation de soi*, coordonné par R. Guibert et D. Samson, 2005-1, 115-130.
- DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (dir.). (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, 7-28.
- GEERTZ, C. (1996) : *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Editions Métailié, 153 p. (Ouvrage original publié en 1988 sous le titre : *Worksand Lies : The Anthropologist as Author*. The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University).
- MAINGUENEAU, D. (1996) : *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil. Coll. Mémo Lettres, 94 p.
- NONNON, E. (1995) : « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n°86, 93-122.
- PÈNE, S. (1995) : « Traces de mains sur des écrits gris », in : J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (pp. 127-140). Paris : L'Harmattan, Coll. Langage et travail, 237 p.
- PROST, A. (1996) : « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, 127-140.
- RICARD-FERSING, E., DUBANT-BIRGLIN, M.-J., CRINON, J. (2002) : « Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative », *Revue Française de Pédagogie*, n°139, 121-129.
- TOCHON, V.F. (2009) : « Risques inhérents à l'institutionnalisation du récit d'expérience professionnelle dans des portfolios électroniques », *Profesorado : revista de curriculum y formation del profesorado*. N°especial : aprendiendo de la experiencia : relatos de vida de centros y profesores.

Documents

Document n°1 : Deux régimes d'usage de photographies



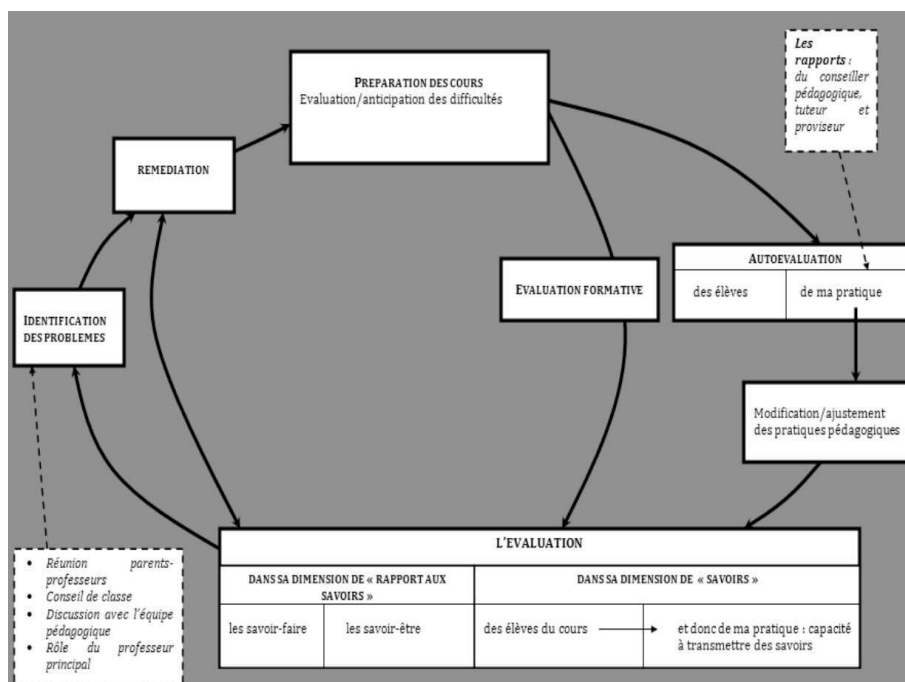
a. photographie en page d'accueil du portfolio d'Héloïse (histoire-géographie)



b. Tableau, pièce du portfolio de Ronald (anglais)

Commentaire : L'usage de photographies dans les portfolios de formation distingue nettement les deux populations de professeurs-stagiaires. Dans les portfolios d'histoire-géographie, elles fonctionnent comme des images du travail de documentation et d'analyse que leurs auteurs ont réalisé. La table de travail d'Héloïse est mise en scène pour rassembler ce qui a constitué son univers de travail pour le portfolio : des copies d'élèves, des manuels scolaires, des ouvrages. Dans les portfolios d'anglais, les photographies relaient le récit tout en proposant de très rares effractions dans le réel du métier. Ronald a illustré ce que chaque professeur d'anglais reconnaîtra : la fragilité du front (une frontière mobile) anglophone dans les classes.

Document n°2 : Système : pièce du portfolio d'Aurore (histoire-géographie)



Commentaire : Cette pièce du portfolio final d'Aurore est issue d'un travail initié par la formation et développé dans l'établissement. Le thème de l'implication évoqué dans le cartouche du haut de la figure, est proposé et travaillé en formation dans un dispositif qui confronte les « mots du métier » à des situations de classe ainsi qu'à des textes de chercheurs. Par ailleurs, la forme de la figure (un graphe) est une invention du professeur. La classe est présente dans la figure, mais le scripteur a la parole avec des descriptions de comportements d'élèves (« certains restent penchés sur leur feuille, d'autres ne cessent de gigoter »). Des propositions écrites en italique commentent ces observations, suggérant une typologie : « boire le calice jusqu'à la lie », « hâte-toi lentement », « j'ai intégré l'information », « j'ai l'information mais j'ai pas compris ».

This is the End...

Une introduction qui sonne comme une fin...

Meet the New Boss, Same As the Old Boss

Rencontre #1 : L'IUFM, Les stagiaires, les formatrices.

The New World

Rencontre #2 : Sées, les " gens de Sées ", le collègue.

Welcome to the Staff Room!

Rencontre #3 : Les collègues enseignants, ma conseillère pédagogique, le personnel du collège.

Children are all Foreigners

Rencontre #4 : Les élèves.

Friend or Foe?

Rencontre #5 : Les parents d'élèves.

New Kids in the Neighborhood

Rencontre #6 : Le lycée, la pratique accompagnée.

Me, Myself and I

Rencontre #7 : Mister Klapish, moi-même.

A New Beginning...

Une conclusion qui sonne comme un début...

Annexe TICE

Dossier de validation c2i2e

Commentaire : Cette page d'accueil de portfolio d'un professeur-stagiaire d'anglais témoigne des possibilités de polyphonie d'un récit *so witty* ! *Les gens de Sées* : apostrophe adressée aux passagers du train par un contrôleur SNCF avant l'arrivée en gare de ce bourg du département de l'Orne où l'auteur se rendra dès lors régulièrement pour son travail. *Me, Myself and I* : reprise du titre du portfolio d'un photographe et sculpteur : Stéphane Coutelle. *Mister Klapish* : expression d'élèves si souvent entendue au collège. La note en bas de page qui commente le titre *Me, Myself and I*, signale qu'il s'agit de la reprise d'un titre de portfolio d'artiste ayant lui-même repris une expression anglaise. Le portfolio de Stéphane Coutelle avait été présenté par une des formatrices

pour illustrer les possibilités du genre portfolio. Dans *Les gens de Sées* l'auteur fait le récit d'une mutation : d'abord individu anonyme, « Alors que le train file à grande allure – ou disons à plus ou moins grande allure – vers la gare de Sées, j'observe ce qui se passe autour de moi », il devient membre de la tribu des *gens de Sées*. « Après plusieurs minutes, le contrôleur annonce “Les gens de Sées ! Les gens de Sées préparez-vous on arrive en gare !”, et je comprends alors que je suis arrivé. Je ne suis pas le seul à me lever : nous sommes une toute petite dizaine de personnes à nous rassembler près de la porte du train, billet de sortie vers la ville tant attendue. Voici ceux que le contrôleur appelle les “gens de Sées”. Je fais donc partie de ce groupe restreint de personnes qui selon toute vraisemblance travaillent à Sées mais ont fait le choix, pour diverses raisons, de ne pas y vivre ».

Document n°4 : Extrait de l'annexe n°12 du portfolio d'Héloïse (histoire-géographie)

Compétences en histoire-géographie...

A : Très satisfaisant ; il faut continuer ainsi
 B : Satisfaisant ; mais des efforts supplémentaires
 C : Satisfaisant ; il faut travailler avec beaucoup plus de rigueur
 D : Très satisfaisant ; il faut maintenant se mettre au travail

« Savoirs »

Les différentes thématiques de l'histoire-géographie	Évaluation n°1	Évaluation n°2	Évaluation n°3
Les savoirs de base de l'histoire-géographie	B	B	B
Les savoirs de base de la géographie	C	B	B

« Savoir-faire »

Analyse des documents	Évaluation n°1	Évaluation n°2	Évaluation n°3
L'élève sait sélectionner les informations pertinentes dans : - les textes - les cartes - les documents multimédias (vidéos, graphiques) - les documents géographiques	B B B C	B B B B	B B B B
L'élève sait élaborer une réponse au contenu des informations extraits des différents documents	C	B	B

Construction de la « réponse organisée » dans le cadre de l'épreuve de l'ensemble

Évaluation n°1	Évaluation n°2	Évaluation n°3
C	C	C
C	C	C

Argumentation

Évaluation n°1	Évaluation n°2	Évaluation n°3
B	B	B
B	B	B
C	B	B

Oral

Évaluation n°1	Évaluation n°2	Évaluation n°3
C	B	B
C	B	B

Exemple 1 (élève de Mme Bernard) :

Je ne connais pas les notes de cette élève, mais je constate qu'elle est en progrès.

La méthode inhérente à la construction de la réponse organisée est néanmoins peu maîtrisée, l'élève doit donc la travailler.

Commentaire : Cette pièce annexe de portfolio est constituée d'une fiche conçue collectivement dans l'établissement où Héloïse fait son stage en responsabilité, fiche dont elle commente l'usage pour un suivi individualisé d'élèves réalisé en équipe. Cet exemple montre que la mise à distance et la mise en ordre caractéristiques d'un processus de professionnalisation, peuvent être obtenues avec d'autres formes d'écriture que celles qui distinguent fortement écrits du travail et écrits de formation, notamment certains cadrages de mémoire professionnel qui tendent à éliminer une grande partie des écrits du travail réel.