



**HAL**  
open science

**Pratiques du portfolio par les  
enseignants-documentalistes en 2ème année d’Institut  
Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) : les  
concepts en information-documentation et leur ”mise en  
scène”**

Yolande Maury

► **To cite this version:**

Yolande Maury. Pratiques du portfolio par les enseignants-documentalistes en 2ème année d’Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) : les concepts en information-documentation et leur ”mise en scène”. Aprendizagem Formal e Informal. Universidade do Minho, Braga (Portugal), Jul 2006, Braga, Portugal. p. 228-238. hal-00693805

**HAL Id: hal-00693805**

**<https://hal.science/hal-00693805>**

Submitted on 2 May 2012

**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.

# **Pratiques du portfolio par les enseignants-documentalistes en 2<sup>ème</sup> année d'IUFM : les concepts en information-documentation et leur "mise en scène"**

**Yolande Maury**

IUFM Paris/ CEMTI-GRAMME (Paris 8)

## **34.1 Résumé**

Cet article aborde l'utilisation du portfolio en 2<sup>ème</sup> année d'IUFM, notamment son rôle, en tant que processus réflexif, dans l'appropriation, par les enseignants-documentalistes, des savoirs propres au champ professionnel de l'information-documentation. Dans un premier temps, sont interrogés les principes théoriques qui sous-tendent sa pratique, puis à partir d'un exemple, les concepts en information-documentation et leur "mise en scène" par les stagiaires, est posée la question de l'élaboration des trames conceptuelles à partir desquelles est pensée l'éducation à l'information.

**Mots-clés :** portfolio / enseignant-documentaliste / concepts en information-documentation / formation professionnelle / éducation à l'information

L'objet de cette communication est l'utilisation du portfolio comme instrument de développement personnel et professionnel par les enseignants-documentalistes en 2<sup>ème</sup> année d'IUFM. Nous mettons en avant l'idée qu'en permettant le développement d'une posture réflexive, en favorisant les allers-retours entre travail de terrain et travail à l'IUFM, approches pratiques et réflexions plus théoriques, la pratique du portfolio participe à la définition et à l'appropriation, par les stagiaires, des savoirs propres au champ professionnel de l'information-documentation.

Nous proposons, non de faire un bilan puisque ce dispositif est en phase initiale, mais d'interroger les principes théoriques qui sous-tendent sa pratique ; en appui sur un exemple, les concepts en information-documentation et leur "mise en scène" par les enseignants-documentalistes, nous posons la question de l'élaboration des trames conceptuelles à partir desquelles est pensée l'éducation à l'information, et de sa signification en fonction des choix opérés. Il s'agit ainsi, en interrogeant les modalités d'exposition des concepts, en relation avec les pratiques réelles, d'étudier comment la réflexion organise le discours sur l'information-documentation, comment, à la fois, elle se nourrit de la pratique et influe sur elle. L'objectif étant à terme d'établir une cartographie de ces concepts, éléments d'un curriculum documentaire à construire.

## **34.2 Le portfolio, outil d'accompagnement d'un processus réflexif : une triple dynamique**

Un rapide historique du dispositif portfolio montre que l'introduction dans le monde éducatif (Etats-Unis, années 1980 ; France et Québec, années 1990), d'un outil initialement développé dans le monde professionnel et artistique, relève d'une volonté de s'ouvrir à d'autres modes de formation et d'évaluation que ceux centrés sur les compétences, à partir de l'observable, en appui sur un produit fini. Assemblage finalisé de travaux, le portfolio est une construction qui implique la participation active de son auteur, il suppose un retour sur son activité, une prise de conscience (de soi, de ses choix, de ses perspectives), une mise à distance pour analyser, comprendre et "objectiver" sa pratique. Il implique de faire un travail de mémoire, puis de sélection et de mises en lien des différents éléments, le tout porté par un travail d'écriture réalisé avec une intention de communication.

Retenir la pratique du portfolio dans le cadre de la formation des enseignants-documentalistes, c'est donc choisir d'entrer par le processus plutôt que par le produit, même si cette seconde dimension est présente : un processus réflexif, dimension première d'un tel outil, comme l'a mis en évidence Helen C. Barret<sup>32</sup>, le portfolio étant un instrument d'accompagnement d'une pratique, qui va participer, pour les stagiaires, à la construction de soi en tant que professionnel de l'information.

Selon Helen C. Barrett, les finalités générales qui sous-tendent ce processus peuvent être articulées autour de plusieurs dimensions, en réponse à trois questions simples : rassembler les travaux qui documentent le parcours (question *what ?*) ; réfléchir à ce qui a été appris et à ce qu'il est possible de faire (*so what ?*) ; et identifier de nouveaux besoins, déterminer les améliorations et les adaptations possibles (*now what ?*). En d'autres termes, Mary Diez propose trois métaphores représentant les différentes facettes du portfolio, à la fois *mirror* (lorsque est mise en avant la réflexion sur le parcours), *map* (la planification et les buts) et *sonnet* (la créativité, dans le respect des règles imposées)<sup>33</sup>.

Nous présenterons d'abord les trois dynamiques qui sous-tendent le dispositif portfolio, tel qu'il a été conçu dans le cadre du projet présenté.

### ***34.2.1 Le portfolio, un processus "documentant" les parcours***

Cette dimension du portfolio qui consiste à "documenter" son propre parcours en sélectionnant et organisant les traces de différents travaux qui expriment l'état d'acquisition d'un savoir, est un instrument d'accompagnement de la construction progressive de l'identité, personnelle et professionnelle. A la manière des "minutes" des débats, ou des archives de décisions conservées par les institutions, qui resituent leurs travaux dans une perspective temporelle<sup>34</sup>, il s'agit de garder la mémoire, non seulement des activités réalisées, mais des textes fondateurs qui ont stimulé la réflexion ou orienté la pratique, de manière à pouvoir en retracer les différentes étapes et inscrire ces moments dans la durée. C'est la fonction "miroir" qui donne à voir le cheminement, les hésitations, les avancées... La dimension dynamique, conjugée à la dimension "présentation" - à la manière du portfolio des artistes -, permet au stagiaire de gérer les "preuves" de son parcours, l'inscrivant dans une démarche d'exposition et de connaissance de soi (notamment comme professionnel de l'information-documentation).

Outil de structuration de la pensée en action, le portfolio apparaît ainsi comme un instrument de positionnement : les documents retenus sont investis d'un statut fort puisqu'ils sont censés être marquants d'un itinéraire personnel. Le stagiaire "s'expose", dans un environnement qui lui est propre, un espace "privé" et "ouvert" à la fois, dans une logique de communication. Au-delà des textes et des productions sélectionnés, c'est une histoire personnelle et professionnelle qui est contée, exprimant les rapports à l'information-documentation, des rapports inscrits dans la dynamique d'un projet et témoignant des liens et des va-et-vient constants entre réflexion individuelle, formation et pratique de terrain.

### ***34.2.2 Le portfolio, un processus d'écriture singulier, inscrit dans une dynamique de développement***

Une deuxième dimension du portfolio concerne le processus d'écriture, singulier, au plus proche de la formation, tant sur le terrain qu'à l'IUFM, qui en nommant les savoirs expérimentés et acquis aide à leur appropriation, les transformant en "instruments pour penser" les activités de gestion, de communication et d'éducation à l'information. Ce processus réflexif, en même temps qu'il permet d'établir des connexions entre activité, outil,

savoirs, culture(s), éclaire les situations vécues en favorisant une prise de distance par rapport à l'expérience ordinaire et à sa compréhension immédiate. La composante "dépôt" et "gestion des traces" du portfolio s'enrichit ainsi d'une composante "commentaire" qui permet un retour différé sur la pratique : il s'agit non seulement de noter, mais d'organiser, de hiérarchiser, de ponctuer, éventuellement d'effacer (en mettant, par exemple, un "point final") ou de reformuler en fonction de l'évolution de la réflexion et de la pratique.

"Marqué par des contradictions, des hybridations, des tensions", le texte est un compromis entre visée de cohérence et traitement de l'hétérogénéité, écrit Yves Jeanneret<sup>35</sup>. Dans le cas du portfolio, au-delà de la mise en mots, c'est par la mise en lien d'informations au départ éclatées, si ce n'est contradictoires, que le texte devient objet de sens, favorisant le tissage des connaissances comme le souligne Dominique Bucheton<sup>36</sup>, tandis que le stagiaire construit un discours cohérent, retenant comme "instruments pour penser" des trames conceptuelles complexes, où des propositions provisoires viennent questionner les certitudes initiales.

C'est la fonction "carte" du portfolio, comme mise en cohérence des parcours, permettant d'orienter ces derniers, de donner des buts, tout en favorisant la gestion de l'hétérogénéité des apports. Dans ce processus de construction, la transformation du texte, son "montage", intervient comme une pause, ou même une rupture, face à la pratique ordinaire. Elle participe au détachement de son auteur qui trouve là une forme de réappropriation par rapport à la force du vécu et au discours des formateurs, indicateur de l'émergence de l'identité professionnelle et témoignage de l'avancée de la réflexion.

### ***34.2.3 Le portfolio, un processus créatif, pensé et enrichi avec un objectif de communication***

Bien que singulier dans sa dimension écriture, le processus portfolio dans lequel le stagiaire se trouve engagé n'évacue pas la dimension sociale, puisque la mise en perspective de tous ces éléments est effectuée avec un objectif de communication – certes limitée au cercle restreint de la formation -, et que ce travail de maturation s'enrichit progressivement par la confrontation avec les pairs et les formateurs.

Toujours revu, toujours à construire, le portfolio, "lieu social d'interaction et de coopération", permet non seulement l'expression et l'implication de chacun à travers le travail d'écriture, mais aussi le croisement des points de vue sur des pratiques proches, les observations et les analyses de cas concrets contribuant à nourrir la réflexion et à ouvrir le champ des possibles. Le stagiaire, interrogé sur sa manière de traiter un sujet, peut prendre conscience qu'il n'existe pas "une" mais "des" cultures info-documentaires (et professionnelles) au regard desquelles il va pouvoir se situer. Il peut aussi être conduit à défendre son approche personnelle, à marquer sa différence, éventuellement "contre" les regards portés sur lui, par les pairs ou les formateurs.

Cette dimension de co-construction est un encouragement à l'expression des différences, à l'opposé de tout formatage, elle est une invitation à laisser une place à l'imaginaire, "ce qui tend à devenir réel", selon les mots d'André Breton<sup>37</sup>. Car le portfolio a une dimension créative, soulignée par Mary Diez lorsqu'elle l'envisage comme un "sonnet", une trame pour la créativité, encourageant la diversité au sein d'une structure adaptative, nécessaire pour faire émerger la prise de conscience et autoriser les comportements inventifs.

En effet, si une trame est nécessaire pour mettre au clair les intentions propres au dispositif, et donner les repères essentiels aux stagiaires, selon les options retenues par les formateurs, le caractère évolutif du portfolio comme trace d'un cheminement, l'écriture *grise* (écriture de travail) qui le caractérise, s'accommodent mal d'un cadre figé qui briderait les intelligences et les initiatives. Il s'agit plutôt d'inventer sa propre définition du portfolio (forme, contenu), en fonction de son tempo, de son parcours, de ses préoccupations...

La fonction "miroir" rejoint ici la fonction "sonnet", dans un mouvement conjoint qui, par la "mise en mots" et la "mise en scène" des concepts du domaine, met les stagiaires en situation d'élaborer progressivement les trames conceptuelles orientant et organisant leur action, dans une interaction permanente entre individuel et collectif, entre théorie orientée vers les connaissances et empirie tournée vers la pratique. Par ce travail de transformation, se mobilise et se renforce un espace commun préparant l'accès, à terme, à une culture de groupe, commune et hétérogène, et favorisant l'intégration dans une communauté de connaissances<sup>38</sup>.

### **34.3 Les concepts en information-documentation : mise en mots, mise en scène, sens des pratiques**

Nous revenons ici sur le travail de maturation à l'œuvre derrière la mise en scène des concepts en information-documentation, suivant l'idée que cette mise en scène, témoin du processus réflexif en construction, marqué par des interactions multiples, est significative de la manière dont les stagiaires définissent et s'approprient les savoirs propres au champ professionnel de l'information-documentation.

Nous préciserons d'abord que, par mise en scène, nous comprenons, selon une définition partiellement empruntée à Jean-Marie Piemme<sup>39</sup>, "l'activité [...] qui consiste à concevoir et structurer les composants d'une représentation [...] à partir d'un point de vue directeur". C'est ce "point de vue directeur" que nous cherchons à cerner, comme caractéristique d'une volonté et d'un essai de maîtrise des éléments nécessaires aux "représentations" que sont les pratiques d'éducation à l'information, objet de notre analyse. L'étudier devrait permettre, à terme, de dégager un réseau de concepts éclairant épistémologiquement l'éducation à l'information, même si dans un premier temps, il s'agit davantage d'interroger les principes à l'œuvre dans la construction des discours, de décrypter leur signification, et de donner des repères pour comprendre le sens des évolutions perceptibles en cours de formation.

#### ***34.3.1 Les documents et concepts retenus : des choix aux logiques significatives***

Au-delà de l'aspect composite, additionnel, des documents rassemblés par les stagiaires, les collections constituées, au fur et à mesure de l'objectivation des pratiques, témoignent des priorités de ces derniers, de leur approche du métier et plus globalement de leur manière d'investir l'information-documentation (dimension "trace" et "documentation" des parcours). Elles sont un objet heuristique dont la signification et la pertinence dépendent des questions qui les habitent et des réponses que les stagiaires viennent, provisoirement, y apporter. Pour le chercheur, ce sont des objets interprétables, donnant matérialité aux concepts, portant une représentation, et faisant sens par leur construction et leur visée de cohérence.

Il en est ainsi des documents retenus comme textes fondateurs, sur la base du rapport entretenu avec eux par les stagiaires. Fondateurs, car touchant au cœur des choses, ils éclairent à la fois les discours et le travail de terrain : textes choisis pour leur auteur : proximité des idées ou le contraire, auteur marquant ou créatif dont les écrits permettent de

penser ou questionner la pratique ; textes de circonstance, sélectionnés pour leur contenu, car entrant en résonance avec les préoccupations du moment, la dimension affective pouvant alors être très forte ; textes en lien avec le trajet personnel ou professionnel, à la manière d'un clin d'œil, exprimant une filiation, la singularité d'un parcours, ou en forme d'exergue, rendant compte de "l'esprit" du rédacteur ; textes appuyant la réflexion : méta-textes, précisant les concepts (articles de dictionnaires, synthèses...), textes de fond proposant des développements ou des argumentaires, en lien avec les pratiques interrogées...

Il en est de même des concepts autour desquels s'articule le processus réflexif rendant compte des pratiques d'éducation à l'information, en appui direct ou non sur les documents sélectionnés. Progressivement, suivant le fil conducteur structurant chaque dossier, se dessinent des approches différenciées de l'objet information-documentation : certaines préoccupées avant tout de recettes immédiates dans la manière d'aborder l'élève, mettant en avant les notions dont la maîtrise paraît nécessaire pour "être à l'aise" avec l'information (classifications ; champ sémantique ; évaluation...) ; d'autres davantage centrées sur la recherche d'informations dans ses composantes opératoires, et dans ce cas plutôt orientées vers les technologies de l'information et les connaissances stratégiques relatives au déroulement de la tâche<sup>40</sup> ; d'autres plutôt soucieuses de connaissances rhétoriques relatives à la documentation, articulant dans une même réflexion, les espaces documentaires, matériels et symboliques<sup>41</sup> ; d'autres encore, attentives aux questionnements épistémologiques, offrant un cadre pour penser l'activité documentaire<sup>42</sup> et se situer, de manière plus globale et distanciée, en tant que professionnel de l'information-documentation.

Ces dimensions ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre ; derrière la complexité des formes que peut prendre chaque portfolio, elles se combinent souvent en fonction des moments et des contextes, mais les dominantes – et les concepts-clés – qui ressortent de ce listage offrent un premier balisage de la "grammaire informationnelle" utilisée à l'entrée dans le métier.

### ***34.3.2 Les modalités d'exposition des concepts : mise en lien, évolution, émergence du sens***

Objets singuliers et hétérogènes, les portfolios ne prennent cependant toute leur valeur que lorsque leurs "points de vue directeurs" sont analysés dans leur évolution et leurs interrelations, en tension entre visée de cohérence et traitement de l'hétérogénéité.

Ainsi, du tissage des connaissances qui accompagne la mise en lien des informations, émergent des îlots de savoirs, "îlots de rationalité" selon les mots de Gérard Fourez<sup>43</sup>, qui sont autant de modèles simples présentant des scénarios possibles pour éclairer l'action, pertinents dans certains contextes. Si toute théorisation inutile est évitée, le processus n'est pas figé, restant ouvert aux approfondissements nécessaires, dans une logique de continuité plutôt que de rupture.

Des évolutions sont ainsi perceptibles, dans la manière de penser les relations entre concepts, activités, outils, culture(s). Alors qu'initialement le souci de maîtriser l'outil documentaire et d'en favoriser une utilisation performante par l'élève est très présent, peu à peu, le retour réflexif amène le stagiaire à se préoccuper, moins de poursuite de résultats, que de construction de savoirs spécifiques. Au minimum, il s'attache à dépasser la démarche opératoire, méthodologique, de l'élève "chercheur d'information", pour encourager un regard critique et distancié. Au-delà, il peut chercher à "donner des armes" aux élèves, y compris contre leur gré, pour leur permettre de développer leur propres algorithmes, de gérer l'inattendu, l'incertitude, et avoir ainsi plus de prise sur leurs actions et leurs savoirs. Il peut aussi, dépassant une approche critique de la technologie, et pratique de la recherche d'information, essayer de penser techniques et savoirs comme des instruments théoriques dont

l'homme a besoin dans la société de l'information pour en appréhender la complexité. L'objectif étant alors de favoriser l'homme a besoin dans la société de l'information pour en appréhender la complexité. L'objectif étant alors de favoriser une "vision du monde" qui permette de se situer et de repositionner son action dans un ensemble (institution, société...)44. Une autre manière de s'affranchir d'une approche techniciste, déterministe, de l'éducation à l'information, est de considérer l'information, non comme un "objet", mais comme une "relation", "unissant des sujets par l'intermédiaire des médiations matérielles et intellectuelles"45. L'humain, l'esprit de partage, l'échange sont alors mis au premier plan, amorçant toute une dynamique, de l'ordre de l'action, appelée à jouer un rôle essentiel dans le processus de formation.

A l'épreuve du terrain, certaines thématiques reviennent de manière récurrente dans les propos, comme celle du positionnement de l'information-documentation, entre transversalité et autonomie des savoirs documentaires, à la recherche de solutions que n'apportent pas les réponses théoriques partielles et insatisfaisantes des disciplines traditionnelles. Certains outils intellectuels se trouvent également interrogés : remise en cause des référentiels de compétences, cadrant souvent le travail au départ, puis mis à distance car laissant peu de place aux heuristiques inventives des élèves, et en contradiction avec le principe d'un processus global et de stratégies multiples d'information ; questionnement de l'entrée par les concepts ou notions, de manière réticulaire46, difficile à réaliser pour les termes à portée moins large que "document", "information", "validation"...

D'un portfolio à l'autre enfin, les processus de transformation qui interviennent, souvent en décalage suivant l'avancée du travail, expriment davantage de convergences que de différences, témoignant du fait que le choix de laisser une place à la créativité (fonction sonnet) peut trouver sa limite dans les mises en commun et le travail d'accompagnement en IUFM, au rôle involontairement égalisateur, si ce n'est modélisateur.

Pour conclure, nous soulignerons qu'en donnant à voir comment s'élaborent les trames conceptuelles à partir desquelles est pensée l'éducation à l'information, le portfolio témoigne du lien existant entre objet de formation et objet de recherche. Avec ce premier regard, quelques jalons ont pu être posés, faisant ressortir la nécessité d'investigations approfondies dans la perspective de la clarification d'un champ de recherche en construction. Nous pointerons cependant le risque que, sur la durée, en devenant un "objet commun", le portfolio ne change de nature et perde ainsi sa dimension première qui est aussi sa richesse.

31 Institut Universitaire de Formation des Maîtres

32 Barrett, Helen C. Electronic Portfolios. In : *Educational Technology : An Encyclopedia*. ABC-CLIO, 2001.

33 Diez, Mary. The portfolio : Sonnet, mirror and map. In : Burke, Kay. *Professional portfolios : a collection of articles*. Arlington Heights, IL: IRI Skylight Training and Pub, 1996.

34 Mucchielli, Alex. *La nouvelle communication : épistémologie des sciences de l'information-communication*. Armand Colin, 2000, p. 165.

35 Jeanneret, Yves. *Informatic literacy : manifestations, captations et déceptions dans le texte informatisé*. Spirale, 2001, n° 28, p. 15-16.

36 Bucheton, Dominique. *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. IUFM Montpellier, 2003. Disponible en ligne : [http://probo.free.fr/textes\\_amis/portfolio\\_bucheton.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf)

- 37 Breton, André. *Le revolver à cheveux blancs*. Cahiers Libres, 1932.
- 38 Koschmann, Timothy. *Computer Supported Collaborative Learning : theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Associates, 1996.
- 39 Piemme, Jean-Marie. Mise en scène. In : Corvin, Michel. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Bordas, 1995.
- 40 Denecker, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Presses de l'Enssib, 2002, p. 133.
- 41 Béguin, Annette. Didactique ou pédagogie documentaire. *Ecole des Lettres collègue*, juin 1996, n° spécial Quel CDI voulez-vous ?, p. 49-64.
- 42 Fondin, Hubert. La "science de l'information et la documentation" ou les relations entre science et technique. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2002, vol. 39, n° 3 [et] La conception et le fonctionnement du CDI, principes et rôles. *Inter-CDI*, janvier 2006, n° 199, p. 6-11.
- 43 Fourez, Gérard. *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck, 2004.
- 44 Baltz, Claude. *Culture informationnelle : définition, effets, enjeux, appropriation*. Journée d'étude du 18 novembre 1997. ADBS, 1997.
- 45 Jeanneret, Yves. Forme, pratique et pouvoir, réflexion sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre 2004, n° 63.
- 46 Marcillet, Frédérique. *Le modèle de la recherche documentaire, dans sa progression linéaire permet-il d'acquérir une culture du document ? Est-elle la seule à permettre son approche critique?* Grenoble : CRDP, juin 2003. <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/doc/activpeda/politiquedoc/index.htm>

Pour citer cet article :

Maury, Yolande. Pratiques du portfolio par les enseignants-documentalistes en 2<sup>ème</sup> année d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) : les concepts en information-documentation et leur "mise en scène". In : Oliveira, Lia Raquel, Alves, Maria Palmira. *Actas do 1º Encontro sobre e-Portefólio / Aprendizagem Formal e Informal*. Universidade do Minho, Braga (Portugal), 13 e 14 julho 2006. Ludomedia-CRM-Centro de Recursos Multimédia, 2006, p. 230-240. Disponible en ligne : <http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/encontro-e-portefolioportugal.pdf>