

Alternance en formation et développement professionnel

Enjeux du portfolio

Co-operative Education and professional development

Challenges of the portfolio

Alternancia en formación y desarrollo profesional

El reto del portafolio

France Merhan

Volume 42, numéro 1, printemps 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024566ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024566ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Merhan, F. (2014). Alternance en formation et développement professionnel : enjeux du portfolio. *Éducation et francophonie*, 42(1), 80–94.
<https://doi.org/10.7202/1024566ar>

Résumé de l'article

Cette contribution s'appuie sur une recherche exploratoire qui a visé à analyser les processus de construction de l'identité professionnelle dans lesquels s'engagent de jeunes étudiants se formant en alternance dans le cadre d'un dispositif universitaire de formation de formateurs. Le plan empirique de l'analyse porte sur un corpus de quinze « portfolios de développement professionnel » rédigés par ces étudiants. L'analyse de ces écrits met en évidence que leur impact formateur se fonde sur une *reprise*, en contexte universitaire, de l'expérience de stage réalisée. L'alternance correspond ainsi à deux déplacements par rapport à l'histoire de chaque étudiant : le stage en lui-même, puis la confrontation aux savoirs formalisés, permise par le portfolio. L'objectif de cet article est double : chercher à comprendre sur quelles composantes des processus du développement professionnel des étudiants l'accompagnement à l'écriture est susceptible d'influer en contexte universitaire et, au-delà, dégager des pistes dans le domaine de l'accompagnement au regard de ses aspects professionnalisants et formatifs dans les dispositifs par alternance.

Alternance en formation et développement professionnel

Enjeux du portfolio

France MERHAN

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Cette contribution s'appuie sur une recherche exploratoire qui a visé à analyser les processus de construction de l'identité professionnelle dans lesquels s'engagent de jeunes étudiants se formant en alternance dans le cadre d'un dispositif universitaire de formation de formateurs. Le plan empirique de l'analyse porte sur un corpus de quinze «portfolios de développement professionnel» rédigés par ces étudiants. L'analyse de ces écrits met en évidence que leur impact formateur se fonde sur une *reprise*, en contexte universitaire, de l'expérience de stage réalisée. L'alternance correspond ainsi à deux déplacements par rapport à l'histoire de chaque étudiant : le stage en lui-même, puis la confrontation aux savoirs formalisés, permise par le portfolio. L'objectif de cet article est double : chercher à comprendre sur quelles composantes des processus du développement professionnel des étudiants l'accompagnement à l'écriture est susceptible d'influer en contexte universitaire et, au-delà, dégager des pistes dans le domaine de l'accompagnement au regard de ses aspects professionnalisants et formatifs dans les dispositifs par alternance.

ABSTRACT

Co-operative Education and professional development: challenges of the portfolio

France MERHAN
University of Geneva, Switzerland

This contribution is based on an exploratory study aiming to analyse the professional identity-building processes in which young students are involved as part of a university-level Co-operative Education program for training educators. The empirical plan for the analysis focuses on a body of fifteen “professional development portfolios” written by these students. The conceptualization of what these writings provide as a basis for analysis is based primarily on the hypothesis that their formative impact is based on a *review*, in the university context, of the internship experience completed. The Co-operative Education system thus corresponds to two movements with respect to the history of each student: the internship itself and the confrontation with formalized knowledge allowed by the portfolio. The objective of this article is twofold: to try and understand which ingredients of the students’ professional development processes the writing guidance is likely to influence in a university context, and beyond that, to identify avenues in the professionalizing and formative aspects of the guidance area in Co-Operative Education systems.

RESUMEN

Alternancia en formación y desarrollo profesional: el reto del portafolio

France MERHAN
Universidad de Ginebra, Suiza

Esta contribución se cimienta en una investigación exploratoria cuyo objetivo es analizar los procesos de construcción de la identidad profesional emprendidos por los jóvenes estudiantes que se forman en alternancia en el cuadro de un dispositivo universitario de formación de formadores. El plan empírico del análisis se hace sobre un corpus de quince «portafolios de desarrollo profesional» redactados por dichos estudiantes. La conceptualización que ofrece esos escritos, en tanto que base para el análisis, reposa esencialmente en la hipótesis que su impacto formador reside en la reanudación, en el contexto universitario, de la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas. La alternancia corresponde pues a dos desplazamientos en relación a la historia de cada estudiante: el periodo de práctica en sí mismo, y la confrontación con los conocimientos formalizados, facilitados por el portafolio. El objetivo de este artículo es doble: tratar de comprender cuales son los ingredientes de los procesos del desarrollo profesional de los estudiantes empleados durante la

redacción, susceptibles de influir en contexto universitario, y más aún, identificar las alternativas en el campo del acompañamiento, de las dimensiones profesionalizantes y formadoras, de los dispositivos para la alternancia.

Introduction

Dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation s'entend généralement dans un double mouvement, contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université, et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. À partir de ces logiques, l'alternance renvoie le plus souvent à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir *vs* l'analyse de cet agir qui implique d'incorporer dans les dispositifs les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation rigoureuse articulés à la recherche (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007).

Ainsi, à l'Université de Genève, de jeunes étudiants sont engagés dans un cursus de formation initiale en alternance¹ de sciences de l'éducation, spécialisé dans les métiers de la formation des adultes. Dans ce contexte, les étudiants effectuent un ou plusieurs stages dans des terrains d'accueil très variés représentant tous les secteurs d'activité (grandes entreprises, associations caritatives, organisations internationales, services publics, établissements de formation scolaire ou parascolaire), dans lesquels ils réalisent des missions spécifiques. Ils doivent alors négocier leur activité en termes de rôles, fonctions, responsabilités les visant en tant que stagiaires, tout en développant des compétences dont l'université exige qu'ils rendent compte dans un *portfolio de développement professionnelle*².

La présente contribution cible le rôle de l'accompagnement à l'écriture professionnalissante à l'université à partir du repérage des processus de développement professionnel à l'œuvre chez des étudiants de master qui réalisent le passage du statut d'étudiant à celui de stagiaire.

Pour apporter un éclairage à cette problématique, nous proposerons d'abord une conceptualisation de ce que les portfolios³ fournissent comme base d'analyse, en mettant en évidence quelques constatations relatives au genre des écrits professionnalisants dans le contexte des formations en alternance. Nous décrirons ensuite

-
1. Ce cursus s'organise en deux temps successifs: un bachelor en sciences de l'éducation, qui intègre en option un stage, puis un master en sciences de l'éducation, option Formation des adultes, qui comporte obligatoirement un stage.
 2. Le concept de «développement professionnel» couvre ici les transformations individuelles de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations de travail ainsi que dans la situation de formation universitaire.
 3. Ce travail s'appuie sur une étude exploratoire portant sur un corpus de quinze portfolios de niveau master en sciences de l'éducation.

le cadre universitaire de production des portfolios rédigés par des étudiants, afin de définir la spécificité de cet écrit. En nous fondant sur nos travaux antérieurs et en cours, nous mettrons en évidence que l'impact formateur de cet écrit repose sur une narration et sur une conceptualisation permettant une *reprise* de l'expérience de stage réalisée.

La formation universitaire en alternance comme espace de problématisation, de conceptualisation et de formalisation

Les études abordant la pédagogie de l'alternance, au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, soulignent généralement la nécessité d'un dispositif de formation qui élabore et expérimente des modalités pédagogiques susceptibles de prendre en compte le sens complexe des expériences vécues par les stagiaires, contribuant ainsi à la construction de leur identité professionnelle. Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle, la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et travail réel et aussi entre savoirs académiques et besoins professionnels pour les prendre comme potentialités d'enseignement et d'apprentissage. Selon cette perspective, il convient d'analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations et de sens par mises en relation. Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement (Winicott, 1971), d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptibles d'appréhender la complexité des situations de travail. Ainsi, travailler les contradictions avec les « alternants » pour tisser des liens entre les acquisitions universitaires et les apprentissages du travail permettant la construction de nouvelles significations (Mayen, 1999) devrait être le but essentiel des interventions de ceux qui ont pour fonction d'accompagner l'alternance.

Selon les recherches contemporaines néo-piagétienne ou inspirées par les travaux de Vygotski (1934/1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs de l'alternance s'opposent de manière à créer un débat, un conflit sociocognitif (Carugati et Mugny, 1991). D'après des chercheurs comme Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995), les difficultés, les conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Ces auteurs soulignent également l'importance des outils et artefacts de formation, mais aussi des processus de transaction de collaboration entre les différents partenaires impliqués pour que s'opère une traversée optimale d'un espace-temps de formation à l'autre. Pour les accompagnateurs, il s'agit dès lors de travailler les contradictions avec les alternants pour construire des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de compétences par « couplages auto-organiseurs » (Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail.

Ainsi, faire décrire et raconter des situations et des actions vécues en recourant à une démarche de problématisation, de conceptualisation et de formalisation paraît pouvoir contribuer à faire analyser l'expérience dont on sait qu'elle est indissolublement

émotive et cognitive. Cette problématisation-formalisation de l'expérience paraît être un outil d'apprentissage essentiel, tout particulièrement lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire car il favorise une mise en sens pour l'apprenant. Dans cette perspective, bien des considérations sur l'alternance se situent dans une approche subjectiviste. L'alternant, dûment accompagné, soutenu par des formes d'évaluation régulatrice et formatrice, est censé se transformer en acteur autonome et réflexif. Il y a lieu néanmoins de s'interroger sur les processus médiateurs qui sont à l'œuvre dans le dispositif auquel nous nous référons. Quels outils, quelles interventions, quelles modalités d'évaluation, quelles tâches et prescriptions viennent infléchir les modes de pensée et de faire des alternants? Quelles transactions opèrent-ils dans les contextes de formation qu'ils traversent? À travers quelles opérations intellectuelles et énonciatives élaborent-ils des significations dans leurs discours subjectifs?

Dans le dispositif universitaire que nous étudions, les étudiants reçoivent des instruments destinés à textualiser leurs observations et actions de stage. Ces instruments sont dans la mesure du possible négociés avec eux. Au-delà du type de partenariat qui peut exister entre les terrains professionnels et l'université, c'est cependant aux étudiants qu'il incombe d'intégrer les différents savoirs avec lesquels ils sont en contact. Ces savoirs sont à la fois des savoirs de référence, issus de la recherche et des organisations (ici, l'université et les établissements de formation); des savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent; des savoirs issus de spécialistes du champ de la formation des adultes. Les étudiants sont en outre en position d'acteurs sur le terrain; ils sont ainsi en contact avec des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail. Ces savoirs de nature différente sont susceptibles de se transformer en significations utiles pour réélaborer l'expérience de formation des étudiants et leur image d'eux-mêmes dans leur agir lorsqu'ils sont sollicités par l'université pour parler de ce qu'ils font. La question de l'image de soi et de son évolution chez les étudiants conduit à préciser notre usage de la notion d'identité professionnelle. Celle-ci nous apparaît comme inséparable du travail par lequel le futur praticien se forge par la description, la mise en récit, l'interprétation ou l'analyse de cet agir, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier (Merhan, 2009).

Le portfolio : un genre d'écrit professionnalisant composite

La dimension réflexive et formative de l'écriture est actuellement étudiée par le biais de divers genres d'écrits professionnalisants institutionnellement situés, à propos desquels Crinon et Guigue (2006) proposent plusieurs types de classement. L'un d'entre eux opposerait les genres à écriture continue et homogène (par exemple, les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (par exemple, les portfolios et les dossiers). Le portfolio, apparu dans les années 1980 en réaction aux évaluations standardisées, centrées sur des compétences censées être repérées dans un seul produit fini, est à considérer, pour ces auteurs, comme un «genre souple»,

puisqu'il consiste en une sélection de travaux divers d'étudiants, rassemblés et sélectionnés par les intéressés eux-mêmes. L'étiquette «portfolio» recouvre ainsi une grande diversité de mises en œuvre et la multiplicité de ses formes oblige à rester très prudent sur la définition du «genre». La recherche coordonnée par Cros (2006) est, à cet égard, explicite. Elle montre, par l'analyse de dispositifs de formation professionnelle très différents, que les formes d'écrits et leurs effets cognitifs et identitaires sont étroitement liés au contexte de formation dans lequel est placée l'écriture, et plus particulièrement aux modalités mêmes d'accompagnement du formé dans son processus d'écriture.

Dans le dispositif universitaire étudié et où nous intervenons, l'analyse des portfolios des étudiants doit donc tenir compte de l'influence des consignes. Celles-ci s'inscrivent dans l'évaluation finale de séminaires collectifs où les expériences de stage sont partagées : vécues, puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe pédagogique chargée de l'accompagnement individuel des stages. Ces séminaires dits d'intégration qui comportent quatre modules ont pour objectifs (i) de permettre aux étudiants de comprendre le contexte de leur stage ainsi que les enjeux et les stratégies des acteurs concernés par la mission qu'ils conduisent dans l'établissement d'accueil; (ii) d'acquérir des compétences permettant de mettre en œuvre une communication pertinente dans des situations d'animation de groupe et de conduites d'entretiens; (iii) de discuter de textes choisis pour leur intérêt théorique et méthodologique au regard du champ de la formation des adultes et de la mission de stage; (iv) de dresser un bilan des compétences construites en stage et d'acquérir les bases pour élaborer un dossier de candidature en tant que formateur d'adultes, ceci grâce à un partenariat entre ledit dispositif et «Uni-emploi⁴», une structure universitaire chargée de faciliter l'entrée des étudiants universitaires et des jeunes diplômés dans le monde du travail.

Dans ce dispositif à visée professionnalisante, le portfolio est envisagé comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de la construction de l'identité professionnelle des étudiants.

L'évaluation des quatre modules du séminaire collectif, fondamentalement formative, sert de point d'ancrage à une évaluation certificative du portfolio dont l'objectif est de restituer de manière organisée, selon des principes de cohérence, de pertinence et de lisibilité :

- les compétences mobilisées dans la situation de stage ainsi que dans la situation de formation universitaire;
- les modes opératoires mis en œuvre pour effectuer la mission de stage;
- le cheminement de la professionnalisation de l'étudiant en fonction de travaux intermédiaires transmis à l'issue de chaque module, témoins de ses apprentissages et de ses questionnements;
- la construction d'un point de vue critique à partir de la mobilisation de ressources théoriques pertinentes pour éclairer l'expérience de stage;

4. Uni-emploi est géré conjointement par l'Université de Genève et l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue.

- le projet professionnel de l'étudiant au regard du champ de la formation des adultes.

On le voit, tout n'est pas permis, dans un tel dispositif, en termes de sémiotisation – ou d'élaboration de significations. Comme le soulignent Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum (2007, p. 246) à propos de la rédaction de portfolios dans le cadre d'une licence universitaire préparant au métier d'enseignant, « il s'agit d'intérioriser le système de médiation proposé par l'université et la construction de sens à laquelle sont invités les étudiants s'appuie sur des contenus théoriques – des pistes descriptives, argumentatives, explicatives et prescriptives », contenus délimités, dans notre cas, non seulement par le champ des sciences de l'éducation, mais aussi par les dimensions scientifiques et techniques propres au champ de la formation des adultes.

Ainsi, dans notre contexte, les discours écrits des étudiants peuvent apparaître non seulement comme des outils d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée où il s'agit de se définir en prenant en compte les horizons d'attente supposés des formateurs universitaires. Selon cette perspective, on peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à plusieurs communautés, en l'occurrence l'université et le monde du travail, que l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire. Il importe donc que le dispositif de formation soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose des ressources qui fassent sens pour alimenter sa construction identitaire professionnelle.

Selon cette orientation, pour l'élaboration du portfolio, chaque enseignant-référent négocie avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles présentées plus haut, prennent en compte les situations professionnelles singulières rencontrées en cours de formation. Les points à développer/thématiser portent, par exemple, sur les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité du contexte, la posture du stagiaire, les effets des actions sur le contexte considéré, l'analyse d'une action plus particulièrement formatrice du point de vue du stagiaire, la position de l'observation comme compétence, les problèmes de posture énonciative dans un discours universitaire, etc. Dans cet usage du portfolio, l'étudiant est partenaire d'une coévaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et également avec les pairs dans le cadre des séminaires d'intégration. En résumé, on peut dire que dans ce dispositif universitaire le portfolio est utilisé dans une double fonction formative et attestative. Dans cette orientation, l'évaluation saisit à la fois le résultat, le produit d'une activité de l'étudiant, mais aussi et surtout l'activité de production contribuant à la construction de l'identité professionnelle.

La lecture des portfolios met en évidence la grande diversité de leurs formes textuelles. Il s'agit d'un écrit « professionnel » en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle, mais il s'adresse à des personnes accompagnatrices-évaluatrices investies à la fois comme des formateurs d'adultes et des enseignants universitaires. Cet écrit est donc aussi un texte universitaire intégrant des références conceptuelles.

Cette production textuelle apparaît par ailleurs comme fondamentalement dialogique (Bakhtine, 1984) en raison du croisement des voix des multiples acteurs rencontrés par les étudiants, que ce soit sur leur lieu de stage ou à l'université. Elle correspond ainsi à des élaborations subjectives, nourries de l'analyse individuelle et collective, des écarts, des divergences, voire des contradictions entre des univers sémiotiques différents, entre expérience et lecture ou cours à l'université.

Dimensions narrative et théorique des portfolios

Dans ce contexte universitaire, en fait, les portfolios produits comportent en permanence deux dimensions. L'une renvoie à l'expérience vécue, où la dimension narrative est sollicitée, l'autre à son analyse où les aspects réflexifs et théoriques sont très présents. Deux types de discours (Bronckart, 1996) sont ainsi repérables dans les portfolios : l'un de type narratif, qui rend compte d'une activité mise en œuvre dans le cadre du stage, l'autre de type théorique, avec références conceptuelles, précisions métalinguistiques et propos à portée généralisante. Le portfolio est ainsi à la fois un travail de contextualisation (rendre compte de ce qui a été observé, discuté, analysé, mis en œuvre au cours du stage et qui appartient à la personne en ce cadre particulier) et de décontextualisation, avec un effort de montée en généralité (déterminer ce qui, dans l'expérience singulière, dépend des processus généraux ou de dimensions formelles). Il comporte dès lors de nettes prédominances de séquences argumentatives et explicatives à valeur didactique.

Les dimensions narratives du portfolio permettent d'appréhender le stage comme une épreuve se déroulant dans un espace éloigné des repères habituels du sujet et que les séquences narratives du portfolio permettent d'analyser. Le processus d'apprentissage des étudiants de l'alternance peut ainsi se caractériser selon deux niveaux : le premier est constitué par le caractère inédit du stage, compte tenu du parcours antérieur du sujet (parcours d'apprentissage, biographique et identitaire). Comme on peut le constater dans les textes des étudiants, chacun est confronté, dans le contexte de l'alternance, à une étrangeté et à une altérité : rencontres avec d'autres acteurs et d'autres groupes sociaux, mais aussi avec de nouvelles manières de penser et d'agir qui sont sans doute les conditions mêmes de la formation réalisée. Il y a transformation parce qu'il y a déplacement et rupture par rapport à la formation antérieure du sujet, à ses croyances, à ses représentations de soi et du monde et à ses manières habituelles d'agir. Le second niveau est défini comme l'impact du contexte universitaire lui-même, sa valeur ajoutée, qui fait que l'expérience doit être problématisée. Comme l'énonce une étudiante : « *Si l'expérience du stage est, ou peut être formatrice, l'écriture du portfolio est ce qui fait formation à partir de l'expérience du stage.* »

Le portfolio, en ce sens, correspond à une rupture seconde en ce qu'il permet une confrontation aux savoirs formalisés et un effort de montée en généralité au moyen d'une écriture se rapprochant de ce que l'on peut appeler l'« écriture scientifique », avec des marques de discursivité scientifique où il ne s'agit pas seulement pour les étudiants d'exposer un savoir établi. Ainsi que l'écrit une étudiante : « *Le choc des concepts a fait émerger chez moi d'autres représentations, un peu comme dans un*

laboratoire d'idées [...] Par la nécessité de mettre de l'ordre entre le réel de mon stage et la théorie intégrée, je me suis offert une compréhension enrichie et de la cohérence.»

On peut proposer un aperçu, avec les deux exemples qui suivent, des textes produits qui comportent en permanence deux dimensions, l'une qui renvoie à l'expérience vécue, l'autre à son analyse :

Extrait 1 : (discours de type narratif)

Lors des premières semaines de mon stage, je me suis sentie un peu perdue. J'avais continuellement l'impression de faire fausse route. J'ai donc fait ce que tout étudiant à l'université sait faire : des recherches bibliographiques. Ces recherches m'ont finalement beaucoup aidée lorsqu'il a fallu que je conçoive des cours dans le cadre de mon stage. Ces moments m'ont permis de me rendre compte de l'importance pour moi d'avoir des références théoriques pour la professionnelle en devenir que je suis. [...] En même temps, j'ai réalisé à quel point la réalité du terrain peut être différente de la théorie... Certaines théories demandaient trop de collaboration dans l'organisation très bureaucratique où j'ai fait mon stage, les autres auraient pris trop de temps...

Extraits 2 : (discours de type théorique)

Mon statut ne me permettait pas de tout faire, je n'étais pas employée, juste stagiaire pour quatre mois. Mon désir de bien faire était bridé. Villette (2004, p. 28) exprime bien le sentiment que j'éprouvais : « Plus tout à fait élève, pas tout à fait chercheur, pas encore professionnel, à cheval sur plusieurs milieux de référence, le stagiaire est une personne en transition, une sorte d'étranger dans l'entreprise. »

Je me sentais dans une position inconfortable. Comment allais-je faire pour mener ma mission à bien si je n'avais accès ni au public ni à l'activité? « Pour apprendre, il faut explorer activement, tenter des actions et tirer des enseignements des résistances qu'oppose la réalité » (Villette, p. 17).

Le double déplacement du stage et de l'écriture de l'expérience caractérise le processus de formation propre à l'alternance considéré ici et dont la puissance se mesure plus ou moins, selon que les étudiants réussissent ou non à conceptualiser leur expérience avec les cadres référentiels utiles à éclairer la construction d'une professionnalité en formation d'adultes. Certains étudiants soulignent ainsi que la composition du portfolio prend nécessairement beaucoup de temps et exige un investissement profond qui met à l'épreuve leur capacité à s'interroger. Comme l'écrit une étudiante dans l'introduction de son portfolio :

La rédaction de ce document est issue d'une réflexion de longue haleine. Tenter, chapitre après chapitre, de décrire une expérience vécue au travers d'un stage, d'associer cette dernière à des concepts théoriques et surtout l'analyser de manière critique, afin que ce soit productif d'apprentissage nécessitent une grande remise en question de soi.

Nous constatons ainsi que cet écrit adressé à l'université présuppose que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation, ce qui lui confère une singularité propre où les processus langagiers apparaissent comme des médiateurs à la fois des processus de socialisation et de développement des étudiants. Ainsi que l'écrit une étudiante :

Sans renoncer à mes idées, je les ai adaptées, développées et présentées de manière à concorder avec les exigences du milieu. J'ai ainsi construit des qualités d'ouverture et de compréhension en me distançant de mes premières conceptions.

Formes de réflexivité

Il est frappant de remarquer que ces portfolios, qui ont tous en commun de témoigner des actions et des réflexions conduites par les étudiants durant leurs stages, adoptent sensiblement la même macrostructure : la description du lieu et de la mission de stage, les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité d'un contexte, les difficultés rencontrées dans la réalisation de la mission, les ressources mobilisées, la posture du stagiaire, ses réflexions sur la formation des adultes et sur la profession de formateur. Ainsi les formes de réflexivité sont socialement marquées : elles dépendent des interactions sociales et des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se forme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles issus des différents contextes de l'alternance. Autrement dit, les portfolios reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants, dans le cadre des séminaires d'intégration, entre étudiants, référents universitaires et tuteurs professionnels, dans le contexte de l'accompagnement individualisé, des cours universitaires et des entretiens tripartites⁵.

Cependant, en même temps, nous remarquons que la rédaction de ce texte fait apparaître des formes de réflexivité différentes, d'un étudiant à l'autre, en fonction de l'histoire personnelle et sociale de l'étudiant, de ses ressources, de sa dynamique biographique et identitaire, de ses motifs d'engagement dans le dispositif et des types de tensions cognitives et affectives éprouvées dans le contexte de la formation ou du travail. Les discours des étudiants révèlent en effet que leur manque d'expérience dans le domaine de la formation des adultes est source d'incertitude, voire de déstabilisation identitaire. L'exposition au regard et au jugement de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est notamment génératrice de tensions susceptibles de porter atteinte à leur estime de soi. On constate aussi, dans les discours de certains étudiants, que les contextes de travail rencontrés provoquent soit des conflits sur le plan de la prise de rôles, soit parfois un sentiment d'inefficacité, voire d'inutilité, vécu sur un mode critique. À l'opposé, d'autres étudiants expérimentent une reconnaissance de leur rôle professionnel qui produit des tensions non moins éprouvantes, tant le sentiment de responsabilité au regard de la mission confiée est grand. Ces tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances maîtrisées par les étudiants, d'une part, et celles requises par l'image de soi visée, de l'autre, sont

5. Les entretiens tripartites ont lieu entre étudiant, formateur universitaire et tuteur professionnel.

très fréquentes : « *Parler en public est une des compétences inhérentes au métier de formateur que j'ai toujours admirée et désirée, j'aurais voulu expérimenter cela à l'université avant de m'y confronter dans mon milieu de travail* », écrit une étudiante.

Pour la plupart des portfolios que nous avons étudiés, l'écriture semble favoriser chez les étudiants le développement d'une posture épistémologique critique qui contribue à influencer sur leur dynamique identitaire tout en générant une intensité du processus motivationnel. La rédaction du portfolio leur permet de se (re)présenter en tant que futurs professionnels de la formation, capables d'appartenir à une communauté de pratique et à une culture d'action spécifique, celle des formateurs d'adultes. Le portfolio comme représentation communicationnelle discursive leur permet généralement d'offrir une image positive de soi et des significations qui manifestent parfois de précieuses constructions de sens. Au stade exploratoire où se situe notre recherche, il nous apparaît que les indicateurs des processus de développement professionnel des étudiants sont les suivants :

- une démarche de subjectivation où les étudiants valorisent leurs connaissances à travers un positionnement en « je » ;
- une autoévaluation positive des compétences acquises en stage ou à l'université étayée par l'utilisation de preuves, de réalisations concrètes et valorisées ;
- l'énonciation de savoirs, de savoir-faire et de valeurs qui font des étudiants des professionnels dans le champ de la formation des adultes ;
- la représentation par les étudiants de leur future pratique professionnelle.

Les formes textuelles des portfolios qui s'inscrivent dans cette dynamique d'acquisition professionnelle avec un objectif de légitimation identitaire privilégient généralement une réflexivité portant sur les dimensions praxéologiques liées à leur contexte d'action. Dans cette perspective, c'est d'abord la pratique du stage qui donne sens aux savoirs « savants », issus de la recherche, et à leur formation. L'écriture du portfolio permet alors l'expression de projets d'avenir par rapport au métier de formateur :

Mon expérience de stage m'a permis d'évaluer la pertinence de l'analyse stratégique des organisations, à travers laquelle j'ai développé mes compétences de formatrice d'adultes. Ces compétences forment comme une assise à ma professionnalité dans le domaine de l'accompagnement à l'entrée dans la profession enseignante, notamment. [...] La possibilité qui m'a été offerte de faire ce stage, qui plus est en alternance avec cours et accompagnement, a été d'un grand apport pour moi. Pour situer mes compétences dans le métier tout d'abord, pour tester mon aptitude à m'intégrer dans un collectif de travail bien différent du monde de l'enseignement ensuite. Et surtout pour gagner en confiance, pour me positionner face à la profession et m'ouvrir, si ce n'est des portes, au moins des questionnements qui m'accompagnent pour l'avenir.

Dans ce dispositif d'écriture des portfolios, il est frappant d'observer que l'usage des savoirs théoriques comporte en réalité une dimension d'interprétation, bien plus

qu'une simple dimension d'assimilation de ces savoirs. Dans ce contexte, l'écriture comme figuration de l'expérience apparaît comme un outil de professionnalisation (i) lorsqu'elle favorise l'énonciation singulière de l'évolution des représentations des étudiants; (ii) lorsqu'elle leur permet d'intégrer les différents apprentissages réalisés à l'université et dans le monde du travail; (iii) lorsqu'elle leur permet d'adopter une posture critique qui paraît indispensable pour que ces futurs formateurs puissent développer une pensée lucide par rapport aux enjeux paradoxaux du métier de formateur d'adultes dans la société actuelle.

Ces portfolios rédigés, rappelons-le, dans un contexte universitaire font appel à une activité langagière qui se déploie sous la contrainte de consignes ou de pistes de réflexion négociées avec les étudiants où ce qui est rapporté relève de l'action. C'est donc de la représentation de l'action qu'il s'agit dans les portfolios, et non pas de l'action en tant que telle. L'analyse des portfolios met ainsi en relief que ces textes, comme constructions discursives opérées par les étudiants, comportent comme tout acte de communication un enjeu de (re)présentation de soi donnée à autrui, en l'occurrence l'équipe d'accompagnement universitaire, chargée *in fine* de l'évaluation de ces textes. Cet enjeu implique que les pratiques des étudiants sont essentiellement des discours qu'ils tiennent sur leurs activités, ce qui relativise la portée du portfolio comme instrument permettant de développer de réelles compétences professionnelles.

Selon cette perspective, cet écrit a pour enjeu de former l'étudiant à être un professionnel capable de rendre compte à autrui de son activité tout en énonçant le savoir qui est censé la fonder. Les actes de communication sur l'activité ont, comme on le sait, beaucoup d'importance dans la vie professionnelle. Mais il importe aussi qu'ils contribuent à des transformations de significations et que, au-delà, de présenter une image positive de soi, les portfolios permettent aux étudiants de s'engager dans des projets où ils puissent affirmer leur existence, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs positions. Or, ce n'est pas toujours le cas. Nous avons pu observer que les phénomènes et risques de mise en conformité, par rapport aux attentes supposées de l'équipe d'accompagnement chargée de l'évaluation, sont susceptibles de constituer pour certains étudiants des obstacles à une mise en mots de la formation telle qu'elle est réellement vécue. En revanche, lorsque les étudiants utilisent les ressources discursives du langage écrit pour raconter, argumenter, décrire, se positionner, sans complaisance narcissique et sans non plus chercher à se conformer à une rhétorique académique, il apparaît que l'écriture peut opérer comme un outil puissant de professionnalisation et de travail sur la personne, sur ses conceptions, ses valeurs, ses savoirs, tout en permettant à la pensée de s'affirmer et de s'affiner.

Conclusion : pour un accompagnement à l'écriture

Notre étude met d'abord en évidence que, si la construction de l'identité professionnelle de ces étudiants de l'alternance suppose une structure narrative trouvant dans le récit une médiation privilégiée, cette identité n'est pas qu'un récit individuel. Elle est aussi le fruit d'une appartenance à des espaces d'apprentissage culturel – en

l'occurrence universitaire ou professionnel – permettant à la fois aux étudiants d'établir leur singularité et de s'insérer dans des représentations collectives ou partagées, où les différentes dimensions de leur agir sont mises en forme dans des productions langagières ne se déployant pas exclusivement dans les seuls textes narratifs.

L'étude des portfolios fait en même temps ressortir que, lorsque l'écriture incite le sujet à (se) réfléchir à partir de son action, elle constitue une opportunité importante de son processus de formation qui l'oblige à la fois à se distancier et à dire « je ». Dans cette perspective, quant à l'accompagnement à l'écriture, il paraît nécessaire d'aider l'étudiant à dépasser les inhibitions associées aux normes des écritures universitaires en suggérant, par exemple, de recueillir les traces du quotidien du stage dans un journal de bord. Il s'agit ainsi de stimuler l'écriture en lien avec des enjeux réels. Si les activités liées au contexte d'alternance mettent les sujets en tension, il faut d'abord qu'ils puissent écrire à partir de ce qu'ils ont vécu, aimé, détesté, mal compris, découvert, remis en cause, et cela, dans des textes engagés utilisant la subjectivité comme outil de travail. Dans notre étude des portfolios, il est remarquable de constater que les étudiants qui investissent le plus l'écriture à partir de leurs émotions sont ceux qui vont le plus loin dans le renouvellement des significations.

À partir de ce constat, on perçoit que le rôle du dispositif d'accompagnement universitaire à l'écriture est essentiellement de favoriser le développement des compétences langagières et cognitives des étudiants, afin qu'ils soient en mesure de construire et de s'approprier un ensemble de significations susceptibles de les amener à redéfinir constamment leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations – de formation ou de travail – génératrices de mises sous tensions permanentes. Cela implique que les enseignants et les accompagnants universitaires (dont nous sommes) accordent un statut important à l'expérience que fait l'étudiant du travail réel et qu'ils soient capables d'analyser les situations de travail en s'appuyant notamment sur la notion d'activité. Il n'y a en effet pas de construction identitaire professionnelle sans activité, c'est-à-dire, par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail. Cette réalité va bien au-delà de ce qui est visible : le travail réel, c'est aussi le travail pensé, empêché, possible, etc., du sujet, ainsi que le montre la clinique de l'activité mise en œuvre par Clot (1995).

Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est à la fois de donner toute leur importance aux situations de travail et d'accorder une place importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les différents acteurs de l'alternance. Dans cette perspective, on perçoit qu'il est crucial qu'un dispositif de formation en alternance offre un espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative tout en fournissant des outils théoriques et méthodologiques appropriés. Soulignons l'importance de ceux-ci dans le contexte de l'alternance : ils servent aux étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail (Merhan, 2004).

À partir des observations de terrain et des résultats de nos recherches, il semble donc que pour faire vivre un dispositif d'accompagnement dans un contexte

universitaire professionnalisant, deux dimensions sont particulièrement sensibles et nécessitent d'être mises en œuvre pour construire une véritable pédagogie de l'alternance. Au-delà de l'offre d'un espace sécurisant donnant le droit à la prise de risque et l'erreur, il est nécessaire que le dispositif d'accompagnement (*i*) propose des démarches de pensée critique avant de viser des compétences techniques et instrumentales adaptatives et (*ii*) favorise l'élargissement de l'expérience offerte, dans notre cas, par l'existence des séminaires dits d'intégration (entre décontextualisation et recontextualisation). S'ajoutent ainsi en principe aux savoirs universitaires la nécessité pour les enseignants de vivre l'expérience du terrain et la capacité d'une écoute attentive des besoins et des attentes des étudiants ainsi que de ceux des partenaires impliqués. Si la formation en alternance demande une implication des étudiants, celle des enseignants ne devrait pas être moindre, non seulement pour créer une ingénierie cohérente et la gérer, mais aussi pour s'ouvrir à des questions souvent nouvelles où il s'agit finalement de penser et de mettre en œuvre un dispositif de formation susceptible de stimuler les étudiants à combiner un parcours de vie et une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage, au-delà d'une finalité adaptative.

Dans cette perspective, du point de vue de l'accompagnement à l'écriture d'un écrit tel que le portfolio, il importe, entre autres, que le dispositif accorde une place importante à une évaluation fondée à la fois sur des critères bien définis en fonction de chaque situation singulière et sur un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle du sujet joue un rôle essentiel. *In fine*, il s'agit d'accompagner un sujet faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui, au monde, à partir de l'hypothèse selon laquelle l'écriture du portfolio permet que ce rapport gagne en profondeur et en élargissement, aussi bien sur le plan des significations qu'au regard de l'activité de ce sujet.

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CARUGATI, F. et MUGNY, G. (1991). La théorie du conflit sociocognitif. Dans G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (p. 93-108). Berne : Lang.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/Poche.
- CRINON, J. et GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R. et KÄRKKÄINEN, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- MERHAN, F. (2004). La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. Dans R. Arce, F. Farina, M. Novo, A. Egide, J. Ardoino et G. Berger (dir.), *La dimension critique en éducation* (p. 16-24). Santiago de Compostella : Universidade de Santiago de Compostella.
- MERHAN, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université. Enjeux et significations. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 208-229). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MERHAN, F., RONVEAUX, C. et VANHULLE, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- VANHULLE, S., MOTTIER LOPEZ, L. et DEUM, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs? Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 203-223). Bruxelles: De Boeck.
- VARELA, F. (1989). *Connaitre les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève, 3^e éd.). Paris: La Dispute. [Original publié en 1934]
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.