

## ACCOMPAGNER L'ALTERNANCE A L'UNIVERSITÉ : UNE PRATIQUE EN TENSION

---

France MERHAN,  
chargée d'enseignement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
université de Genève, laboratoire Rift (Recherche-Intervention-Formation-Travail)

■ On assiste aujourd'hui à une tendance de fond dans l'enseignement universitaire qui vise à se soucier davantage de la professionnalisation des étudiants. On peut rapprocher cette tendance du succès phénoménal de la notion de compétence qui traverse aujourd'hui la plupart des curriculums de formation et traduit la volonté de former des travailleurs-acteurs, dotés d'une certaine autonomie, capables de mobiliser un ensemble de ressources cognitives et socio-affectives pour gérer des situations complexes et inédites. Il s'agit alors de former des professionnels de haut niveau, experts dans leur champ d'activité et rigoureux aux plans intellectuel et éthique. Cette préoccupation a pour implication la mise en place de systèmes de formation alternée fréquentés par des publics qui investissent désormais l'université à la fois comme lieu d'acquisition d'une formation qui ait de la valeur sur le marché du travail et comme lieu d'expression de leur personne.

Ainsi, à l'université de Genève, de jeunes étudiants sont engagés dans un cursus de formation initiale en alternance<sup>1</sup> de sciences de l'éducation, spécialisé dans les métiers de la formation des adultes. Dans ce contexte, les étudiants réalisent 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, institutions de formation scolaire ou parascolaire), dans lesquels ils réalisent des missions spécifiques. Ils doivent alors négocier leur activité en termes de rôles, fonctions, responsabilités et prescriptions les visant en tant que stagiaires tout en développant des compétences dont l'université exige qu'ils rendent compte dans un *portfolio de développement professionnel*<sup>2</sup>.

Ce dispositif a posé, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire des étudiants tout au long de leur parcours se déroulant en principe sur cinq ans. Le collectif d'accompagnement dont nous sommes partie prenante avec d'autres collègues enseignants se charge de la gestion des stages. Former des formateurs généralistes en faisant une large place aux "savoirs d'action" nécessite en effet un suivi étroit des étudiants sur le terrain et de nombreuses relations partenariales avec les

---

<sup>1</sup> 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 intègre obligatoirement un stage.

<sup>2</sup> 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.

milieux d'accueil.

La présente contribution cible le rôle de l'accompagnement de l'alternance à l'université à partir du repérage des processus de construction de l'identité professionnelle à l'œuvre chez des étudiants de Bachelor qui réalisent le passage du statut d'étudiant à celui de stagiaire. Le processus de construction identitaire et de développement de compétences que ce portfolio soutient, met en évidence que les contextes de travail, qu'ils soient objectivement favorables ou défavorables à leur intégration, génèrent chez eux des questionnements, des doutes, des tensions vécues comme d'autant plus importantes à résoudre qu'elles sont liées à des enjeux "existentiels", immédiats, concrets. La présente contribution explore l'hypothèse centrale selon laquelle l'accompagnement universitaire, de par sa position d'interface et de médiation entre formation et travail (en l'occurrence : entre université et milieux socioprofessionnels, entre formation universitaire et formation par le travail), peut jouer un rôle déterminant dans la gestion des conflits identitaires que les étudiants vivent et dans leur engagement en formation.

Après une présentation du contexte universitaire de l'accompagnement et de ses enjeux, nous exposerons quelques constats relatifs aux sources, nature et enjeux des problématiques identitaires repérées dans les portfolios des étudiants<sup>3</sup>. L'objectif est double : chercher à comprendre sur quels processus de la constitution de leur identité professionnelle et de leur dynamique motivationnelle l'accompagnement universitaire est susceptible d'influer dans le contexte de l'alternance et dégager des pistes dans le domaine de l'accompagnement à l'écriture dans ses aspects professionnalisants et formatifs.

## ELEMENTS CONTEXTUELS

---

Le contexte de l'accompagnement concerne donc un cursus qui offre à de jeunes étudiants une formation visant l'acquisition et le développement de compétences propres au champ de la formation des adultes.

Pour nombre des étudiants de Bachelor, âgés majoritairement de 20 à 25 ans, le stage constitue une triple nouveauté ; c'est leur première expérience dans le champ de la formation des adultes, c'est aussi souvent leur première expérience des milieux professionnels ; enfin, à cela s'ajoute le fait que la plupart vivent pour la première fois l'alternance en formation. C'est bien le caractère radicalement nouveau de l'expérience ainsi conduite qui constitue l'impact formateur de la démarche. Mais celle-ci pour être garantie, aussi bien au plan des compétences requises par les missions que des dimensions personnelles et affectives sollicitées par l'implication

---

<sup>3</sup> Ce travail s'appuie sur une étude exploratoire portant sur un *corpus* de 14 portfolios de niveau Bachelor en Sciences de l'éducation.

dans les contextes d'action suppose un dispositif institutionnalisé d'accompagnement, dans lequel un tutorat individuel et collectif est organisé. Ce tutorat fait l'objet : (i) de séminaires collectifs dits d'intégration où les expériences de stage sont partagées : vécues puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe d'accompagnement, (ii) d'entretiens individuels visant à favoriser l'intégration des étudiants dans le monde socioprofessionnel et à étayer la construction de leur identité de formateur d'adultes via, entre autres, l'accompagnement à l'écriture du portfolio de développement professionnel.

Les stages, qui s'organisent autour d'une mission ou d'un mandat négocié entre l'entreprise, l'étudiant et l'université tentent de répondre aux besoins réels des entreprises et aux demandes de formation professionnelle des étudiants. Ils reposent sur une définition partenariale tenant compte du cadre temporel de la mission, des acteurs concernés par le projet, de ses incidences potentielles sur les personnes tant au plan professionnel que personnel, d'enjeux politiques et/ou socio-économiques susceptibles de le traverser. Ce partenariat vise à établir un réseau et une reconnaissance mutuelle entre l'entreprise (ou autre organisation) et l'université.

Dans les faits, les étudiants de ce dispositif sont sollicités pour tenter de résoudre des problèmes de nature très hétérogène : construction de dispositifs dans des contextes contraignants, animation de groupes en formation, mise en œuvre de méthodes pédagogiques complexes, construction d'une réflexion susceptible d'aider à la décision dans des univers à risque (enjeux politiques, financiers...), développement de la formation à distance dans des contextes plus ou moins favorables, démarches de certification qualité... Par ailleurs, beaucoup d'étudiants ont à traiter des questions qui concernent des publics en difficultés professionnelles, sociales, existentielles (alphabétisation, apprentissage du français par des non francophones, réinsertion de chômeurs peu qualifiés, etc.).

Ces missions portent le plus souvent sur des enjeux de changements organisationnels ou personnels. Leur complexité se trouve fréquemment accrue du fait des contextes de crises ou de résistances d'où émanent ces demandes. Ces demandes appellent la mise en œuvre de multiples compétences de la part des étudiants : communiquer, négocier avec des partenaires distincts, analyser des logiques d'intérêts d'acteurs, prendre du recul par rapport à la communauté de pratique qui les accueille et à la situation, produire des réflexions anticipatrices. Il s'agit donc que les étudiants soient en mesure de produire des compétences liées à l'analyse des situations de travail et à la connaissance du fonctionnement des organisations, aux processus de production, au diagnostic, à la résolution de problèmes. On le voit, les enjeux sont le plus souvent concrets, immédiats, opérationnels et le manque d'assurance et d'expérience entraînent les étudiants à chercher toutes sortes d'appuis et de ressources, au premier plan desquelles figure bien souvent l'accompagnement universitaire. Le rôle de celui-ci est alors de répondre aux sollicitations le plus souvent urgentes qui émanent des

contextes d'action des stagiaires et/ou des référents professionnels. Ceci implique d'être à l'écoute des besoins et attentes des étudiants et des partenaires de terrain et de développer une connaissance approfondie de la formation des adultes (fonction d'observatoire).

Un autre de ses rôles est d'apporter aide et conseil aux plans :

- méthodologique et bibliographique : il s'agit, entre autres, ici de favoriser chez les étudiants la construction de capacités à s'auto-orienter dans les recherches documentaires et à identifier les personnes ressources de leur environnement.
- de la réflexion pour le projet de portfolio articulé aux missions de stage. Nous y reviendrons plus loin. Au delà du Bachelor, il s'agit aussi d'aider à l'élaboration du mémoire de Maîtrise.

## QUELS FORMATEURS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION UNIVERSITAIRE EN ALTERNANCE ?

---

L'alternance suppose des formes variables de partenariat déterminé par des interactions entre des pôles institutionnel, organisationnel et actoriel selon les trois niveaux distinctifs et reliés de l'alternance repérés par J. Clénet et J.N. Demol (2002). Dans notre cas de figure, le pôle institutionnel met en présence au moins deux institutions, l'une axée en priorité sur la formation (l'université) et l'autre sur la production (entreprises et autres organisations). Du point de vue organisationnel, il importe que ces communautés travaillent ensemble dans une "parité d'estime" (A. Geay, 1998) alors qu'elles ont chacune leur histoire et leurs logiques propres. De l'une à l'autre, les étudiants sont censés construire leur espace-temps d'apprentissage, orienté vers l'agir *vs* l'analyse de cet agir, qui ne peut se réduire à une dichotomie "théorie-pratique" ou "formation-travail". Par rapport à ce pôle actoriel, les étudiants s'engagent dans l'élaboration de leurs savoirs en lien avec leur action professionnelle (J.N. Demol, 2002). Dès lors, il est indispensable que les formateurs universitaires chargés de les accompagner soient capables d'analyser finement les situations de travail, en favorisant chez les étudiants la mise en synergie de pôles de formation différents dans lesquels ils développent des processus souvent contradictoires (contradictions entre des rapports aux savoirs finalisés par un projet professionnel et par un projet d'études, entre stratégies d'apprentissage inductif et déductif, entre des apprentissages expérientiels et formels, etc.).

Dans cette perspective, notre problème comme formateurs/accompagnateurs est de savoir comment réguler ces oppositions et contradictions dans les processus d'apprentissage et de développement des étudiants, envisagés comme des personnes, c'est-à-dire dans leur irréductible singularité qui tient à la fois à la singularité de leur histoire formative et de leur parcours de vie. Cela entraîne toute une série de questions pédagogiques mais aussi épistémologiques, en grande partie non encore résolues, susceptibles d'être mises en tension avec les deux pôles formation et travail

et aussi avec les pôles formation et recherche et formation intervention :

- Comment transformer l'expérience en apprentissage ? Comment transformer le vécu des situations en savoir conscient et explicite ? Comment élucider le savoir informel et insu ? Même si l'on sait que tout n'est pas appréhendable et énonçable dans les savoirs professionnels.
- Comment éviter la juxtaposition entre le monde de la formation et le monde du travail et plus généralement entre le monde de la formation et la vie sociale et professionnelle ? Comment faire pour que l'alternance soit la plus "intégrative" possible pour l'alternant et heuristique pour le développement de son identité professionnelle ?
- Comment articuler des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage différents ? Comment transformer les contradictions en complémentarité entre la logique d'utilisation-production du savoir prévalente dans les milieux du travail et la logique d'acquisition-transmission du savoir formel ordinairement présente dans le système universitaire.
- Quels processus médiateurs mettre à l'œuvre dans les dispositifs d'alternance ? Quels outils, quelles modalités d'évaluation, quelles tâches et prescriptions sont susceptibles d'infléchir les modes de pensée et de faire de l'"alternant" ? Quelles transactions opèrent-il dans les contextes de formation qu'il traverse ?
- In fine, tout cela pose la question fondamentale des liens entre savoirs et identités : quels objets construits dans l'alternance influencent le système des représentations et les schèmes du sujet, se transforment en compétences, et contribuent à son développement ?

Pour les formateurs intervenants dans ces dispositifs de formation, il s'agit en fait d'élaborer de nouvelles ingénieries de formation favorisant l'articulation des lieux et des contenus, le rapprochement des savoirs à transmettre avec les situations concrètes vécues par les personnes, l'identification des savoirs multiples et implicites, la prise de conscience des réalités évolutives du monde du travail.

Dans cette perspective, il importe que les formateurs-accompagnateurs de l'alternance soient en mesure à la fois d'interpréter la fonction sociale de l'alternance et ses effets psychosociologiques tout en développant un regard réflexif et critique par rapport au caractère formateur ou non des situations de travail. Nombreux sont en effet les auteurs qui ont dénoncé les effets pervers de l'alternance : usage d'une main-d'œuvre gratuite et malléable, contenu pauvre et appauvrissant des tâches, développement d'un statut hybride de stagiaire, concurrence entre les jeunes de différentes formations pour obtenir un stage comme nouvel élément incontournable. De telles critiques peuvent valoir tant pour la formation en alternance au niveau secondaire qu'au niveau supérieur. En même temps, certaines critiques semblent moins acerbes à propos notamment de l'alternance en enseignement supérieur. En effet, l'alternance apparaît de plus en plus comme un mode reconnu de transition vers le marché du travail (C. Agulhon, 2002).

Cette question est à rapprocher du champ des réflexions actuelles relatives à la mission de professionnalisation de l'université (Convention de Bologne, 1999 ; Haug, 2001), champ où des conceptions parfois radicalement divergentes s'affrontent. Certains enseignants mettent en garde contre le fait qu'être précocement "professionnalisé" à partir de critères d'"employabilité" peut signifier pour l'étudiant être précocement confronté aux systèmes de valeurs d'entreprise privilégiant des savoirs-faire limités au détriment des savoirs fondamentaux (auteurs). Ces enseignants pensent que la formation strictement professionnelle soumet la personne à une logique utilitaire et étroite du travail et aux dictats d'un milieu qui impose une forte conformité des idées, des valeurs et des conduites. Pour eux, former un professionnel constitue essentiellement une affaire de culture générale : développer une pensée autonome et critique, des attitudes et des valeurs scientifiques ainsi qu'une éthique. D'autres considèrent en revanche, la notion de formation professionnelle universitaire comme un espace de formation se caractérisant par une forte symbiose entre l'action et la réflexion, permettant de la sorte le développement de capacités réflexives et critiques sur le savoir et sur l'action, susceptibles d'aider les futures praticiens à affronter de façon plus réaliste les situations problématiques de la vie professionnelle. Cette spécificité tient alors à une "transaction" entre l'université et les groupes socioprofessionnels : elle suppose une tension entre ces deux pôles, c'est-à-dire à la fois une complémentarité et une opposition. Pour ces enseignants, c'est l'association dynamique de logique de formation et d'espaces de socialisation différents qui provoque le développement d'une posture critique ; d'une intelligence et d'un rapport au savoir susceptibles d'appréhender la complexité. D'après des chercheurs comme Y. Engeström, R. Engeström et M. Kärkkäinen (1995), les difficultés, les conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation, sont une source propice à une construction véritables 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" (F. Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail. Dans cette perspective, il importe alors d'incorporer dans les dispositifs universitaires les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation articulés à la recherche, et ce afin de former des professionnels experts dans leur champ d'activité et rigoureux au plan intellectuel et éthique. C'est cette conception que nous tentons de mettre en œuvre dans notre pratique, entre autres, à travers l'accompagnement à l'écriture de différents travaux universitaires dont les portfolios de développement professionnel.

## LE PORTFOLIO COMME INSTRUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

---

Le collectif d'accompagnement universitaire a fait le choix d'inviter les étudiants à envisager ce portfolio comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de leurs compétences. Son objectif est de permettre aux étudiants de restituer de manière organisée les actions et les réflexions conduites durant le stage pour répondre à la demande de mission confiée par l'institution d'accueil et les apprentissages qui en résultent. Les critères d'évaluation portent, entre autres, sur le degré de réflexivité relatif aux actions restituées et sur la mobilisation des ressources théoriques pertinentes : (i) pour présenter le contexte organisationnel spécifique du stage et les possibilités et choix d'action dans celui-ci, (ii) pour problématiser les questions qui ont émergé au cours du stage.

Tout n'est donc pas permis, dans un tel dispositif, en termes de sémiotisations ou d'élaboration de significations. Ainsi que le soulignent S. Vanhulle, L. Mottier-Lopez et M. Deum (2007, p. 246), à propos de la rédaction de portfolios dans le cadre d'une licence universitaire préparant au métier d'enseignants : *"Il s'agit pour les étudiants d'intérioriser le système de médiation proposé par l'université et la construction de sens à laquelle ils sont invités s'appuie sur des contenus théoriques - des pistes descriptives, argumentatives, explicatives et prescriptives"* 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.

Dans le cadre de l'élaboration de ce portfolio, le référent-universitaire, en tant que personne-ressource, encourage et soutient l'analyse par l'étudiant :

- du contexte et de la structure du terrain d'accueil,
- de la demande de mission et de son évolution au cours du stage,
- des interactions dont il est parti prenante,
- des attitudes et conduites adoptées,
- de l'évolution de sa posture professionnelle.

Pour l'élaboration du portfolio, chaque enseignant-référent négocie ainsi en fait avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles qui viennent d'être présentées, prennent en compte les situations professionnelles singulières rencontrées en cours de formation. Il s'agit ainsi de stimuler chez chaque étudiant une production discursive originale en lien avec des enjeux réels tout en prenant en compte ses représentations, difficultés, résistances et horizons d'attentes par rapport à sa formation et par rapport à l'écriture. Dans cette optique, le portfolio permet de garder trace de ce que l'étudiant connaît mais aussi du processus lui-même qui l'a conduit à telle réponse, telle solution ou telle proposition dans le cadre de son stage. Son cheminement, sa progression, mais aussi ses doutes, ses questionnements, ses réflexions face à ses apprentissages font partie de la démarche formative de l'évaluation. Dans cet usage du portfolio, l'étudiant est donc partenaire d'une co-

évaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et aussi avec le groupe de pairs (interévaluations), notamment dans le cadre des séminaires collectifs d'intégration où, comme on l'a vu, les situations professionnelles sont racontées et problématisées. Fondamentalement, ici le dispositif tente de favoriser des allers et retours constants entre "l'objectivation intersubjective" des savoirs issus de l'expérience professionnelle, et la réappropriation de ces savoirs par chaque sujet (S. Vanhulle, 2005). Un double mouvement est ainsi provoqué, entre objectivation et subjectivation, mouvement non linéaire mais circulaire : *"Cette réverbération, cette réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (cogito) pensant un objet (cogitatum) qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissants équipés d'instruments d'analyse qui peuvent éventuellement leur être fournis par ce sujet connaissant"* (P. Bourdieu, 2001, p. 15). Dialogique, donc, la réflexivité est également outillée, dans notre cas, par des consignes de discussion et d'écriture, par des trames conceptuelles, et par des modes particuliers d'évaluation permettant de dépasser la réflexivité "narcissique" limitée au retour complaisant sur ses propres expériences. Dans ce cadre, les formateurs-accompagnateurs et le groupe de pairs servent de réflecteurs dans un travail d'élucidation et de réinterprétation des savoirs d'expérience. D'une centration sur soi, l'on passe à l'objectivation des savoirs issus des situations professionnelles

La lecture et l'étude de ces portfolios mettent d'emblée en évidence que l'écriture de ces textes peut constituer une ressource pour l'identité de leurs auteurs, en ce qu'elle leur permet d'exprimer les sources, la nature et les enjeux des conflits et perturbations qu'ils vivent tout en développant des capacités réflexives à l'égard d'eux-mêmes ou de leur environnement de formation. On y trouve ainsi trace des épreuves et des tensions qu'ils vivent mais aussi des stratégies et/ou conduites de régulation qu'ils mettent en œuvre.

## **TENSIONS IDENTITAIRES CHEZ LES ETUDIANTS DANS LE CONTEXTE SOCIOPROFESSIONNEL**

---

L'étude des portfolios révèle que l'écriture de ces textes met en jeu des processus identitaires amenant les étudiants à comprendre et à critiquer leur expérience, notamment en s'évaluant face aux autres dans le champ socioprofessionnel.

Certains formulent que leur inexpérience est source d'incertitude voire de déstabilisation identitaire. Pour les mêmes ou pour d'autres, l'exposition au regard et au jugement de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est génératrice de tensions susceptibles de porter atteinte à leur estime de soi. Nous constatons aussi dans les écrits que les contextes de travail rencontrés provoquent soit des conflits au plan de la prise des rôles soit un sentiment de marginalité soit un sentiment d'inefficacité voire

d'inutilité vécu sur un mode critique. A l'opposé, d'autres étudiants expérimentent une reconnaissance de leur rôle professionnel qui génère des tensions non moins éprouvantes, tant le sentiment de responsabilité au regard de la mission confiée est grand. En effet, la plupart des milieux professionnels attendent de ces étudiants universitaires des résultats opérationnels dont les enjeux peuvent être importants et où des processus tels que non seulement l'estime de soi - qui concerne les évaluations de la "valeur" personnelle - mais aussi le "sentiment de compétence" (A. Bandura, 1997), c'est-à-dire la perception qu'a la personne des chances qu'elle a de mener à bien une activité dans un domaine particulier, sont fortement mobilisés. Ces tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances maîtrisées actuellement par les étudiants et celles requises par l'image de soi visée sont très fréquentes. Pour la plupart des étudiants, on observe ainsi que la réalisation du passage entre l'université et le monde du travail n'est pas simple, surtout lorsque le stage constitue une des toutes premières expériences professionnelles. Notre étude des portfolios indique que si ce qui participe essentiellement à l'engagement des étudiants dans la rédaction de cet écrit est la possibilité pour eux de transférer différents savoirs d'un contexte à un autre de l'alternance, elle met aussi en évidence qu'il importe de ne pas réduire ce processus de transfert à un "passage" entre des temps de formation différents. Ce passage est d'abord une rupture et une confrontation par rapport aux parcours antérieurs des étudiants que la médiation de l'outil réflexif *portfolio* est susceptible de contribuer à réguler.

A partir de ces observations, nous avons fait l'hypothèse que les multiples tensions épistémiques pragmatiques et affectives éprouvées par les étudiants conduisent à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est perçue comme un moyen de soutenir leur remaniement identitaire en cours (F. Merhan, 2007). Cette hypothèse se fonde sur l'idée que l'engagement en formation est lié à la perception que la formation peut contribuer à la régulation de tensions identitaires entre l'image de soi actuelle (tel qu'on est) et l'image de soi visée idéale ou normative (tel qu'on voudrait ou qu'on devrait être) (E.T. Higgins, 1987). Elle pose en effet que l'engagement en formation dépend de la perception qu'a le sujet que la formation lui permettra de réguler une tension identitaire importante et urgente à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative (C.S. Carver et M.F. Sheier, 2000).

L'étude des portfolios permet de constater que la plupart des étudiants soulignent l'importance que cette activité d'écriture a revêtu au regard des tensions relatives aux enjeux précédemment évoqués. Les dimensions narratives du portfolio permettent le plus souvent d'appréhender le stage comme se déroulant dans un lieu autre, fait d'étrangeté, de rituels nouveaux, de règles implicites, de valeurs tacites. Ce lieu, éloigné des contextes d'action familiers des étudiants est d'abord une rupture et une confrontation par rapport à leur parcours antérieur que les séquences explicatives,

théoriques et argumentatives des portfolios permettent d'analyser. Par ailleurs, l'expérience subjective du stage est fréquemment restituée en termes de territoire, de rapports de place et de face vécus comme déstabilisants. Les discours relatifs à la mise en texte de l'action réfèrent alors fréquemment à la catharsis en ce sens qu'elle permet aux étudiants de formuler un propos sur les situations professionnelles vécues difficilement, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées. La rédaction du portfolio s'inscrit ainsi pour beaucoup d'étudiants dans une dynamique de restauration d'une identité déstabilisée où le dispositif d'écriture est utilisé comme un moyen de valorisation et comme support de reconstruction d'une image plus ou moins négative.

L'analyse des portfolio conduit à penser que l'écriture peut constituer une expérience formatrice susceptible de favoriser les processus d'autoévaluation (estime de soi, sentiment de compétence, réflexivité) qui constituent des dimensions importantes de la dynamique motivationnelle et de la construction de l'identité professionnelle. L'analyse des portfolios met en évidence que l'écriture autorise notamment à développer des stratégies identitaires se manifestant dans des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs) que les étudiants mettent en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive d'eux-mêmes. Il apparaît ainsi que le portfolio permet en particulier de mettre en évidence la représentation qu'ils se font de leur place dans les cultures d'action hétérogènes dans lesquelles ils sont impliqués, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire (J.M. Barbier, 2006 ; E. Bourgeois, 2006). Cette mise en représentation leur permet de s'engager dans des dynamiques composées d'un ensemble de tensions, à savoir les tensions entre les différentes composantes de l'identité et les tensions vers un projet identitaire. L'étude des portfolios permet ainsi d'observer les stratégies, positionnements, ou transactions identitaires que les étudiants mettent en place pour "réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre trajectoire antérieure et identité projetée et identité pour soi et identité pour autrui (M. Kaddouri, 2002, 2006).

Il n'y a pas d'identité sans altérité. Cette altérité est d'abord celle du langage qui oblige le sujet, en l'occurrence dans notre cas, l'étudiant, à expliciter sa pensée afin de faciliter la tâche interprétative des formateurs auxquels sont adressés les discours produits. Dans cette optique, l'écriture peut apparaître non seulement comme un outil 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'attentes supposés des formateurs universitaires. En nous appuyant sur les travaux de P. Ricoeur (1977), on peut dès lors penser qu'il s'agit pour les étudiants d'alléguer des motifs au sens d'une raison d'agir susceptible d'être communiquée et comprise par autrui et leur permettant en même temps d'énoncer le sens que prend pour eux leur expérience. En référence à cet auteur, on peut mentionner deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir

la fonction d'intelligibilité – rendre clair, pour soi et pour autrui – ce que l'on a fait en référence à des significations partagées, et la fonction de légitimation – justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui – ce que l'on a fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées. La construction de l'identité professionnelle passe ainsi par le langage écrit dont on attend qu'il permette à l'étudiant de socialiser son expérience tout en lui donnant sens. On peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à une ou plusieurs communautés, en l'occurrence, l'université et/ou 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. On perçoit alors qu'il importe que le dispositif d'accompagnement et, au-delà le dispositif universitaire en général, soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose de ressources qui "fassent sens" pour "alimenter" sa construction identitaire.

Lorsqu'on choisit de faire écrire des étudiants sur leurs expériences et leurs savoirs, on mise sur un dépassement de leur expérience intime au profit de sa socialisation dans une action volontaire et orientée vers des buts transformateurs pour les personnes. Un enjeu central du dispositif d'accompagnement à l'écriture du portfolio est alors essentiellement de favoriser le développement de compétences langagières et cognitives des étudiants. Ceci afin qu'ils soient en mesure de produire, comprendre, critiquer, transformer des significations susceptibles de les aider à redéfinir leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations de formation ou de travail – génératrices de mouvement, de contingence, d'imprévu, bref, de mises sous tensions permanentes qu'il est important de prendre en compte dans la perspective d'un véritable travail réflexif.

Ceci implique que les enseignants/accompagnants universitaires soient capables d'analyser des situations de travail, en s'appuyant notamment sur la notion d'activité. Il n'y a en effet pas d'apprentissage sans activité, c'est-à-dire par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail qui 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 initiée par Y. Clot (1995, 2000, 2001). Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est de donner toute leur importance aux situations réelles de travail, de révéler les écarts entre travail prescrit et réel et aussi entre savoirs universitaires et professionnels pour les prendre comme des potentialités d'apprentissage. Il convient en effet d'analyser ces écarts comme susceptibles de permettre la construction de nouvelles significations (J.S. Bruner, 1991) et de sens par mises en relation ainsi que le mettent notamment en évidence les recherches en didactique professionnelle (P. Mayen, 2000 ; P. Pastré, 2001 ; G. Vergnaud, 1996).

Selon les recherches contemporaines inspirées des travaux de Vygotski (1999), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs impliqués dans l'alternance s'opposent de manière à créer un débat, un conflit socio-cognitif favorisant un décentrement. Il s'agit dès lors que le dispositif accorde une place

importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les acteurs concernés et aussi entre les apprenants, tout en fournissant des outils métathéoriques et méthodologiques<sup>4</sup> appropriés pour mener à bien cette confrontation. L'écriture du portfolio permet ainsi *in fine* la formulation d'un point de vue propre et la pensée personnelle de l'apprenant via la coopération comme moteur de construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

Dans cette perspective, il est crucial qu'un dispositif de formation professionnalisant soit en mesure d'offrir un accompagnement à l'écriture réflexive fondé sur une approche plus clinique, plus intersubjective que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. Il s'agit alors, 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 un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle et biographique de l'étudiant joue un rôle essentiel.

L'étude des portfolios révèle que les processus réflexifs à propos des activités de travail (nécessitant inévitablement d'articuler plusieurs cadres de référence) sont très variables d'un étudiant à l'autre, en fonction de son histoire, de ses ressources et de sa subjectivité personnelle, comprenant en réalité une forte dose d'intersubjectivité. Ces écrits apparaissent en effet socialement marqués en ce qu'ils dépendent des médiations formatives à partir desquels chaque étudiant se transforme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles prescrits issus des différents contextes de l'alternance. En ce sens, ils sont moins des produits que des pratiques, c'est-à-dire qu'ils 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 et des entretiens tripartites.

Théoriquement, on pourrait postuler que le discours produit par les étudiants sur leur activité passe par l'appropriation d'un genre discursif plus ou moins codifié (B. Schneuwly, 1999). Mais plus largement, "*c'est à la "discursivité", émergeant comme fait social d'individuation ou fait individuel de socialisation, comme conquête de la fonction signifiante des signes que sont les textes (écrits en l'occurrence)*" (S. Vanhulle, à paraître), qu'il convient de penser en considérant les portfolios des étudiants.

L'examen des portfolios révèle que dans cette formation universitaire en alternance, c'est à des genres déjà existants que se réfèrent les acteurs (formateurs universitaire et étudiants). D'où l'impact plus ou moins fort de la forme universitaire sur la plupart des portfolios. En même temps, on a vu que ces textes relèvent d'un "genre" relativement libre et souple : ils sont le produit d'une tension entre deux mondes :

---

<sup>4</sup> Nous avons déjà souligné l'importance de ceux-ci dans le contexte de l'alternance : ils servent aux étudiants pour élaborer des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail. Ils servent notamment aux étudiants pour s'approprier des significations les aidant à penser leur agir et leur image d'eux-mêmes dans cet agir (F. Merhan, 2004).

l'un où les étudiants font "leur métier d'étudiant" et l'autre où ils exercent une activité professionnelle comme le constate aussi G. Leclercq (2006).

Dans cette configuration, il apparaît que chaque portfolio joue un rôle de tiers entre deux espaces-temps de formation, l'université et le lieu de stage. Il porte ainsi témoignage d'une élaboration identitaire, entre la position d'étudiant et celle de professionnel. Tout à la fois lieu d'intégration et de production de savoirs, lieu de représentation de l'action professionnelle et de production de soi, il constitue – à la condition essentielle d'être authentiquement investi par les étudiants et d'être accompagné dans une perspective formative – un élément de socialisation professionnelle entre différents pôles (le champ universitaire, le champ professionnel, les autres étudiants, les collègues, les enseignants universitaires, les tuteurs professionnels et universitaires) et de construction de compétences sur un mode à la fois subjectif et intersubjectif.

## CONCLUSION

---

Cette étude exploratoire met en évidence en premier lieu que la reconnaissance des pratiques de travail est au cœur de la question de l'accompagnement dans un contexte de formation professionnalisant. L'accompagnement universitaire, tel que nous le pratiquons, est toujours lié à un champ de pratique amenant sans cesse à interroger ainsi que le montre bien J.M. Barbier (1996) :

- des actions situées dans leur environnement,
- la singularité des actions,
- des dynamiques combinées de transformation des actions et de transformation des acteurs,
- les significations que les acteurs accordent à leurs actions.

Cette reconnaissance des pratiques se place ainsi en tension voire en rupture avec une tendance de type universitaire qui tend à modéliser les pratiques sous le label de "savoirs", savoirs d'action ou d'expérience, certes mais savoirs tout de même. Ceci témoigne à nos yeux, d'une réelle difficulté de l'université à rompre avec la logique des savoirs (académiques), d'autre part de l'hégémonie d'une épistémologie cognitiviste qui fait dépendre toute action de savoirs préalables, et exclusivement de ces savoirs. Or, la position de surplomb, classique de la forme scolaire ne peut être tenue dès lors que l'on s'engage dans une formation professionnelle qui prend au sérieux la "sagesse de la pratique". Il s'agit alors de concevoir des dispositifs de formation qui aient un impact positif sur les apprenants, rompent avec les modèles transmissifs qui ont montré leurs limites ; et se démarquent des pratiques informelles de formation.

En deuxième lieu, on sait que dès qu'il est question d'accompagnement, il est question de passage et/ou de transition (J.P. Boutinet, 2007). Des professionnels plus

expérimentés, des tuteurs sont là pour se faire passeurs d'histoire et de culture et accompagnent des personnes nouvelles venues pour qu'elles passent "d'un état à un autre". Il ressort de notre étude exploratoire que l'accompagnement comme médiation entre l'université et le travail n'est pas simple transmission (de savoirs préalablement répertoriés et formalisés). Cette médiation est aussi aide, écoute, réponse, vigilance, étayage, collaboration. Elle se concrétise essentiellement dans des gestes, des tâches, des techniques, des langages destinés à rendre présents pour l'apprenant les savoirs qu'il a à conquérir pour concevoir et réfléchir son agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir. Ainsi pour S. Vanhulle (à paraître), *"les formes extérieures données aux savoirs façonnent la pensée du sujet, inscrivant celui-ci au cœur de la culture dont il est issu"*. Dès lors, le savoir, dès que le sujet le fait sien (le savoir devenant ainsi connaissance), est de nature ontologique : l'apprenant intériorise et transforme les savoirs, les incorpore dans ses modes de pensée, leur confère une cohérence dans son discours en propre à partir d'une certaine architecture mentale ou de certaines représentations préalables ou encore de certaines manières de déchiffrer la réalité, qu'il a intériorisées et il y a construction de l'identité professionnelle dans la mesure où les savoirs auxquels il est confronté peuvent provoquer en lui des réorientations de ses représentations. Dans le contexte de l'alternance, on constate que ce processus de construction identitaire est socialement marqué en ce qu'il dépend des médiations formatives et des outils d'apprentissage à partir desquels les étudiants se transforment au contact des savoirs issus des différents contextes de travail et de formation dans lesquels ils sont impliqués. Dès lors, se pose *"la problématique des processus sociosémiotiques qui déterminent leur activité réflexive"* (S. Vanhulle, à paraître) : la part des attentes des formateurs universitaires, des systèmes de signes utilisés dans l'analyse et la modélisation des pratiques de stage, des théories et des savoirs qui suggèrent à l'étudiant des cadres d'intelligibilité.

Notre étude pose essentiellement la question des liens entre savoirs et identité professionnelle. Cette problématique mériterait d'être étudiée de manière approfondie par des recherches portant à la fois sur la mise en évidence des tensions et des changements identitaires provoqués par l'écriture sur la pratique et sur les différents types d'engagement dans cette écriture, dans le contexte de l'alternance. On peut penser que la réflexivité que permet en principe l'écriture est, en outre, variable selon les dispositifs de formation à visée professionnalisante. Ces recherches pourraient s'inscrire dans des études comparatives portant sur des systèmes d'alternance différents dans le champ de la formation des adultes. Elles montreraient où se situe, notamment, le curseur sur l'axe "théorie/pratique", et les impacts des dimensions privilégiées d'un lieu à un autre, compte tenu des transactions et des médiations plus ou moins aménagées entre les zones plurielles d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Agulhon, C. (2002). "Préface". In Landry, C. (ed.). *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. Ste-Foy, Canada : Puq.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New-York, Freeman. & Co.
- Barbier, J.M. (ed.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Puf.
- Barbier, J.M. (2006). "Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités". In Barbier J.M., Bourgeois E., Kaddouri M. et de Villers G. (ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bourdieu, P., 2001. *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir éditions.
- Bourgeois, E. (2006). "Tensions identitaires et engagement en formation". In Barbier J.-M., Bourgeois E., Kaddouri M. et de Villers G. (ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Boutinet, J.P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, France : Puf.
- Bruner, J.S. (1991). ...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris, France : Eshel.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2000). "Origins and Functions of Positive and Negative Affect : A Control Process View". In Higgins E.T., Kruglanski A. (ed.). *Motivational Science, Social and Personality Perspectives*. (p. 256-272). Philadelphia, USA : Psychology Press.
- Clénet, J., Demol, J.N. (2002). "Recherches et pratiques d'alternance en France". In Landry, C. (ed.). *La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. (p. 85-108). Ste-Foy, Canada : Puq.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, France : La Découverte/Poche.
- Clot, Y. (2000). "La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie". In Maggi B. (ed.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, France : Puf.
- Clot, Y. (2001). "Clinique du travail et action sur soi", in Baudouin J.M., Friedrich J. (ed.). *Théories de l'action et éducation*. (p. 255-275). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Demol, J.N. (2002). "L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université". In *Education permanente*, n°153, p. 129-141.
- Engeström, Y., Engeström, R., Kärkkäinen, M. (1995). "Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition ; Learning and problem solving in complex work activities". In *Learning and Instruction*, n°5, p. 319-336.

- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Haug, G. (2001). "L'employabilité en Europe, dimension clé du processus de convergence vers un espace européen". In *Politique d'éducation et de formation*, n° 2, p. 11-26.
- Higgins, E.T. (1987). "Self-discrepancy : A theory relating self and affect". In *Psychological review*, n°94, p. 319-340.
- Kaddouri, M. (2002). "Les dynamiques identitaires, Questions pour la recherche et la formation". In *Recherche et formation*, n°41.
- Kaddouri, M. (2006). "Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle". In Cros F. (dir.). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2006). "Rapport de stage et Mémoire professionnel. Entre normes et représentations". In Blanc N., Varga R. (ed.). *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*, Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble, n°34.
- Mayen, P. (2000). "Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences". *Education permanente*, n°141, p. 23-38.
- Merhan, F. (2004). "La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique". In Arce R., Farina F., Novo M., Egide A., Ardoino J. et Berger G. (ed.). *La dimension critique en éducation*, Universidade de Santiago de Compostella, p. 153.
- Merhan, F. (2007). "Tensions identitaires et dynamiques d'engagement en formation par alternance". In Astolfi J.P. (ed.). *Savoirs et acteurs de la formation*. Rouen, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Pastré, P. (2001). "Travail et compétences : un point de vue de didacticien" In Leplat J., de Montmollin M. (ed.). *Les compétences en ergonomie*. (p. 147-160). Toulouse, France : Octares.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris, France : CNRS.
- Schneuwly, B. (1999). "Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques". In Reuter Y. (ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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 ?" In Merhan F., Ronveaux C. et Vanhulle S. (ed.). *Alternances en formation*. (p. 203-223). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2005). "L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi". In Treignier, J., Daunay, B. (ed.). *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*. (p. 13-31). Paris, France : INRP, Repères 30.

Vanhulle, S. (à paraître). Des savoirs en jeu au savoir en "je". Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs des jeunes enseignants en formation. Berne / Neuchâtel, Suisse : Peter Lang, collection Exploration.

Varela, F.J. (1989). Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives. Paris, France : Seuil.

Vergnaud, G. (1996). "Au fond de l'action, la conceptualisation". In Barbier J.M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (p. 275-292). Paris, France : Puf.

Vygotski, L.S. (1999). *Pensée et langage*, (F. Sève, trad. 3<sup>e</sup> ed.). (original publié en 1934). Paris, France : La Dispute.