

**AUTOEVALUATION PAR DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LEUR PARCOURS DE
FORMATION ET POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT DU FORMATEUR DANS UN
DISPOSITIF PROFESSIONNALISANT : "JOUER LE JEU ET JOUER LE JE"**

Geneviève Tschopp*, Elisabeth Stierli**

* Haute Ecole Pédagogique Vaud
Unité d'enseignement et de recherche Interactions sociales
33, Av. de Cour
CH-1014 Lausanne
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

** Haute Ecole Pédagogique Vaud
Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des mathématiques et sciences de la nature
33, Av. de Cour
CH-1014 Lausanne
elisabeth.stierli-cavat@hepl.ch

Mots-clés : autoévaluation, accompagnement, identité professionnelle, dossier de formation.

Résumé.

Notre contribution fait un lien entre nos démarches de formation et de recherche. Elle porte sur les effets d'un dispositif professionnalisant appelé séminaire d'intégration visant le développement de compétences professionnelles dispensé dans la formation initiale d'enseignants se destinant aux degrés primaires. Une série de « questions vives » traverse ce champ relatif à de tels dispositifs d'accompagnement de l'intégration et de la construction autonome des compétences par l'apprenant. Elles se centrent d'un côté sur l'apprenant et de l'autre sur le formateur. Quant à l'apprenant, nous considérons ses processus d'apprentissages, sa construction identitaire et ses démarches d'autoévaluation. Concernant le formateur, nous cherchons à éclairer sa posture éducative d'accompagnant et son implication dans une communauté de pratique. L'analyse qualitative de bilans de fin de formation des étudiants permet de repérer leur identité professionnelle et leurs apprentissages au niveau de leur parcours de formation. Une réflexion, s'appuyant notamment sur les pratiques des formateurs-accompagnateurs, rencontrerait « le point aveugle » de sa posture professionnelle, de sa professionnalisation et du risque de standardisation des pratiques d'accompagnement.

1. Alternance en formation et dispositif professionnalisant : une recherche-développement en cours

Dans les contextes de formation par alternance, une articulation par le formé des différents espaces-temps, notamment une appropriation de ce qui se vit en cours et en stage, devient centrale. Quelle que soit la forme privilégiée d'alternance et les logiques de formation sous-jacentes, si nous nous plaçons du côté du futur enseignant, une démarche d'intégration participe de sa construction comme professionnel. Les institutions de formation d'enseignants ont ainsi mis en place, pour accompagner cette construction et exploiter le sens complexe des expériences vécues par les formés, des dispositifs de formation du type analyse de pratique ou séminaire d'intégration.

Notre contribution porte sur les effets d'un dispositif professionnalisant appelé séminaire d'intégration visant le développement de compétences professionnelles dispensé dans la formation initiale d'enseignants se destinant aux degrés primaires. Une recherche-développement portant sur

ce dispositif est en cours, recherche sous-tendue par une série de *questions vives* qui traversent ce champ de recherche portant sur de tels dispositifs d'accompagnement de l'intégration et de la construction autonome des compétences par l'alternant. Ces questions se centrent d'un côté sur l'apprenant et de l'autre sur le formateur. Quant à l'apprenant, nous considérons ses processus d'apprentissages tels qu'il les nomme, sa construction identitaire telle qu'il l'évoque et ses démarches d'autoévaluation. Concernant le formateur, nous cherchons à éclairer sa posture éducative d'accompagnant, à relever des questionnements propres à l'exercice de cette fonction spécifique.

Nous intervenons dans le cadre de la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne en Suisse. La formation se déroule durant six semestres, elle alterne entre des temps de cours et séminaires à caractère théorique et des stages sous la responsabilité d'enseignants-formateurs. Nous avons accompagné quatre groupes de treize étudiants entre mars 2007 et juin 2009. La population rencontrée est constituée principalement de jeunes femmes (90%). Pour guider l'étudiant dans son appropriation des contenus de la formation et sa construction identitaire, nous avons implanté deux outils : *le journal de bord* et *le dossier de formation*. Ces outils contribuent à la collection de « traces » par l'étudiant de sa formation et de ses expériences, ils servent aussi à instrumenter les démarches d'évaluation formative que les formateurs proposent (autoévaluation, évaluation mutuelle, co-évaluation). L'étudiant alimente son dossier progressivement avec des pièces spécifiant ce qu'il intègre. Il met en relation, analyse et problématise par le moyen d'une écriture réflexive, par des interactions structurées entre pairs et le formateur, par des interactions collectives (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008, p.149). Les fondements théoriques de ces choix s'inspirent de plusieurs recherches (Barlow et Boissière-Mabille 2002, Lévesque et Boisvert 2001, Vanhulle & Schillings 2005, Riopel 2006).

Notre dispositif poursuit le développement de trois compétences du référentiel de la formation¹ :

- Agir en tant que professionnel critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture.
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- Communiquer de façon appropriée dans les divers contextes liés à la profession.

Nous postulons que des démarches de type portfolio, support à l'intégration de savoirs théoriques et pratiques, participent du développement professionnel du futur enseignant en développant chez lui ses compétences professionnelles et une réflexion sur la construction de son identité. Nous suivons la perspective théorique de Gohier et al. (2007) qualifiant l'identité professionnelle comme le fruit d'une construction par l'étudiant de l'image qu'il a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, de ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et du sens que prend dans sa propre vie, le fait d'être enseignant.

La tenue d'un journal de bord de formation s'est d'emblée imposée à nous qui la pratiquons dans notre quotidien professionnel. Malgré les réticences et résistances des étudiants, nous avons tenu à les faire écrire dans leur journal au moins pendant les séminaires, tout en les questionnant sur le rapport qu'ils entretenaient avec l'acte d'écrire. Les thèmes et les pistes d'écriture proposés dans le cadre des séminaires sont empreints d'une grande liberté. Nous ne fixons aucune norme d'écriture, le journal de bord étant la propriété de l'étudiant.

Notre hypothèse est que ces deux outils de formation peuvent agir sur les liens et les réflexions que l'étudiant établit entre les formations théorique et pratique. S'ils aboutissent *in fine* à l'identification par l'étudiant de ce qu'il a appris et compris durant sa formation, s'ils révèlent sa professionnalité ainsi que les ressources et acquis relatifs aux compétences du référentiel et leurs contextes d'émergence, ils lui permettent alors d'envisager son entrée dans la profession et quelques projets de formations continue et complémentaire.

¹ <http://www.hepl.ch/index.php?id=768>

L'orientation du dossier de formation et les conceptions de la formation des adultes auxquelles nous nous référons (approches biographiques, apprentissage expérientiel) s'inscrivent dans les pratiques du dossier d'apprentissage telles que décrites par Tardif lorsqu'il relève parmi ses buts:

- Documenter la construction progressive de la trajectoire de développement de chacune des compétences (dossier de progression) ou rendre compte de l'état de leur développement (dossier de réussites).
- Rendre compte du niveau de développement des compétences (2006, p. 282).

L'identification à une profession fait aussi référence aux facteurs sociaux de celle-ci, au rôle que les acteurs endossent afin de respecter la déontologie du métier, à la culture « locale » et au respect de l'école comme institution sociale et politique. Afin que l'étudiant prenne sa place au sein du séminaire, nous avons constitué des groupes d'une quinzaine de personnes sous la responsabilité d'un même formateur durant les trois années de la formation. Ce lieu de rencontre entre pairs a pour objectifs de confronter des idées, d'écouter la différence, de mieux se connaître. Il facilite les interactions entre les étudiants et la socialisation des éléments abordés en cours, en stage ainsi que des expériences hors du contexte de la formation formelle. Le processus de construction identitaire est selon Dubar (2000, p.3) un paradoxe que l'on peut lever entre « ce qu'il y a d'unique et ce qui est partagé » si l'on prend ce qu'il y a de commun entre les deux. Il pose qu'il n'y a pas d'identité sans altérité et que les identités, comme les altérités, varient historiquement et sont dépendantes des contextes. Ces apprentissages et cette construction identitaire sont marqués socialement et culturellement, articulés à des parcours de vie singuliers. Delory-Momberger relève à leurs propos (2009, pp. 19-20) : « *Le parcours de vie* est donc fait, non pas de la somme de trajectoires qui se juxtaposeraient et se cumuleraient, mais de leur intégration dans une configuration d'ensemble qui est à la fois psychique (elle relève d'une construction individuelle) et sociale (elle porte la marque des environnements culturels et sociaux dans lesquels elle s'inscrit). ».

2. Autoévaluation de sa trajectoire de formation par l'étudiant

Pour mieux cerner les apprentissages et ce que l'étudiant souhaite améliorer, nous lui demandons de mettre en lien les pièces de son dossier avec le référentiel de compétences lors d'un bilan intermédiaire puis final. Notre recherche se centre plus particulièrement sur ce texte final, qui selon la consigne, prend la forme d'un texte de présentation du dossier de formation dans lequel l'étudiant narre sa démarche, la manière dont il l'a investie au fil des mois, il déploie ses apprentissages et partage ce qu'il souhaite de cette expérience.

Précisons encore que l'autoévaluation est exercée tout au long du processus de formation, à différents moments du séminaire par exemple au niveau des notes d'accompagnement que l'étudiant rédige pour chaque pièce de son dossier, de la relecture de son journal de bord, de divers textes de synthèse semestriels, au plan enfin de la présentation orale de son dossier de formation lors de la dernière session d'examen.

Les éléments que nous découvrons par la lecture et l'analyse qualitative de notre corpus, constitué de 52 bilans, nous permettent de relever les ressources, les activités, les lieux et les référents constitutifs de leur processus de formation. D'autres dimensions nous intéressent :

- Comment expriment-ils leur identité professionnelle ?
- Que nous apprennent-ils par l'autoévaluation de leur parcours de formation et de leurs apprentissages ?
- Quels projets formulent-ils quant à leur avenir ?

3. L'accompagnement : une posture spécifique à construire

Nous nous intéressons également à la posture d'accompagnement du formateur dans ce dispositif professionnalisant. Si les recherches dans le champ des alternances en formation se sont focalisées sur l'expérience de l'étudiant qui les vit, les institutions partenaires et les dispositifs soutenant ce

développement de la professionnalisation sont encore un *point aveugle* des recherches. Les auteurs de la récente publication collective *Accompagner des étudiants – Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (Raucent, Verzat, Villeneuve, 2010) le laissent entendre en relevant la part incongrue de publications concernant l'accompagnement au niveau tertiaire en regard de celles propres à l'enseignement fondamental (p. 17).

Si le contexte de l'enseignement supérieur a longtemps porté un intérêt mineur à l'accompagnement des étudiants, se focaliser exclusivement sur l'enseignement et les apprentissages de ces étudiants n'est plus en cohérence avec notre époque ni avec les missions dévolues aux institutions de formation des enseignants. L'accompagnement des étudiants vise à développer leur autonomie, à les préparer aux mutations accélérées du monde économique, à favoriser l'évolution des pratiques et cultures pédagogiques et la construction de compétences transversales (Verzat, 2010). Le formateur accompagne les étudiants dans leur trajectoire d'apprentissage, les soutient dans leur acquisition des compétences professionnelles, en collaboration avec les autres apprenants. Il est aussi amené à répondre à des demandes individualisées, à valoriser parfois la construction identitaire. Evoquant ce changement de posture et l'évolution des rôles des formateurs, Verzat relève (pp. 32-33) : « Elle est d'autant plus difficile à mettre en œuvre dans l'enseignement supérieur que la plupart des enseignants ont été formés par le paradigme classique transmissif, qu'ils ont souvent peu de pratiques des situations professionnelles et peu de connaissance pédagogiques. Les enseignants résistent. ». Au niveau de notre dispositif, nous avons identifié quelques ingrédients favorables à une implication du formateur et à une adoption plus aisée de ce changement de paradigme concernant cette évolution des rôles. Parmi ces ingrédients, nous pointons dès la conception du dispositif une pratique réflexive continue du formateur, le souhait de collaborer et de participer à des séances d'intervision, l'attention au cumul des rôles. Nous avons par la suite vérifié la pertinence de ces critères avec les acteurs impliqués depuis quelques années. Pour la grande majorité, les formateurs ont choisi volontairement d'y intervenir, ce qui a vraisemblablement réduit les résistances auxquelles nous pouvions nous attendre. Nous annoncions également en 2006 comme idéale une équipe composée de formateurs transversaux, de didacticiens et de maîtres de stages. Au fil des années, le nombre des formateurs engagés prenant de l'ampleur, le rêve tend à se concrétiser quant à cette provenance plurielle et à ce partenariat entre professionnels. Le passage de trois formatrices à l'origine du projet en 2005 à plus de vingt-cinq aujourd'hui nous a conduites à mettre sur pied une communauté de pratique au début de l'année 2009. Cette constitution « engage les acteurs à maintenir le savoir-faire commun nécessaire à l'exercice du rôle d'accompagnant-formateur, élaborer un répertoire partagé de ressources, assurer l'intégration des nouveaux membres, garder une attention aux enjeux nouveaux, contribuer à la réflexion prospective et à l'innovation. » (Tschopp, Stierli, 2009, p. 26).

Que signifie *accompagner*, cette nébuleuse de pratiques en plein essor (Paul, 2004) ? L'auteure propose un regard sur l'autre comme sujet actif, responsable et autonome. La posture éducative d'accompagnant consiste à se trouver à côté de la personne se formant, pour cheminer avec elle et soutenir sa demande d'accompagné et/ou son projet d'accompagnateur, un contrat explicite le précisant ou non. « Accompagner, c'est être personne-ressource, ici et maintenant, et ce "être avec" fera que le chemin se trace, que des buts nouveaux apparaissent, que des effets naissent – largement imprévus. », précise Vial (2007, p. 34). Paul (2004) saisit cette flexibilité de l'accompagnant à travers trois registres qu'elle identifie et repris dernièrement dans une typologie intéressante par Raucent, Verzat et Villeneuve en termes de postures (2010, p. 19) :

- *Escorter*, registre de l'aide et du soin, *posture herméneutique*.
- *Guider*, registre du conseil et de l'orientation, *posture réflexive et critique*.
- *Conduire*, registre de la formation et de l'initiation, *posture fonctionnaliste*.

Dans le même mouvement, Le Bouëdec qualifie cette posture spécifique d'« art » s'apprenant par la pratique, « par ajustements successifs » (2001, p. 16). Trois processus indissociables composent pour ce dernier cet accompagnement (2001, chapitre 2) : l'accueil et l'écoute bienveillante de l'autre, l'aide au discernement et au dévoilement du sens, enfin cheminer avec sollicitude à ses côtés pour le confirmer dans la direction où il s'engage. Concernant cette dernière dimension, il

nous paraît également souhaitable de confronter l'apprenant dans ses choix tout en respectant son mouvement d'autonomisation. Ces confrontations rencontrent notre ambition de favoriser la construction de la pensée critique et de la pratique réflexive des étudiants et se conjuguent au singulier comme au pluriel.

Paradoxalement, c'est au travers de ce lien privilégié avec le formateur-accompagnant, mais aussi avec les pairs de son groupe à qui il présente son dossier et ses réflexions relatives à ses apprentissages, que l'étudiant développe progressivement son autonomie. C'est alors qu'il s'est fait escorter, guider et conduire sur son chemin de formation qu'il parvient à développer notamment ses compétences analytiques et réflexives, qu'il affirme son identité professionnelle, sociale et personnelle (Dubar, 2000). Quasi tous les textes de bilan des étudiants relèvent l'importance primordiale de cet accompagnement privilégié par le formateur qui leur a permis ces avancées, le gain de confiance en leurs propres ressources, l'appropriation du sens de leur formation (pour plus de deux tiers des bilans consultés), mais aussi (un tiers des bilans) la découverte de la saine interdépendance de l'apprenant (étudiant, élève).²

L'adoption de cette posture d'accompagnement se fait le plus souvent au détour d'autres fonctions pédagogiques, posture requérant une flexibilité des rôles tenus par le formateur qui chemine au côté de l'apprenant, avec le souci de prendre en compte les besoins et demandes de l'éduqué, en composant avec l'institution d'appartenance et les références posées par celle-ci. Le défi de cette posture d'accompagnant soulève quelques questions vives au plan conceptuel et épistémologique tout comme celles de la professionnalisation et de l'identité du formateur qui s'engage:

- Pour jongler entre les casquettes de formateur, d'accompagnateur, d'évaluateur, quelles compétences spécifiques développer ?
- Quelles références conceptuelles adopter pour réfléchir ces postures différentes ?
- Comment nous départir de cette forte tendance à standardiser l'accompagnement dans nos institutions (logique de trajectoire), alors qu'accompagner correspond à se relier à l'autre pour aller là où il va, donc cheminer à ses côtés sans lui montrer le chemin ou le précéder, mais en co-construisant ce chemin (logique de cheminement) ?

Si l'accompagnement soutient le développement de l'autonomisation de l'apprenant, pour adopter une telle posture, le formateur-accompagnant a lui-même besoin de bénéficier de cette autonomie. Cette modification profonde de l'attitude du professionnel et de son rôle ne va pas de soit si nous considérons les changements personnels, organisationnels et institutionnels qu'elle suppose. La position et les conceptions de l'accompagnement qu'adopte le formateur font l'objet de négociations, de régulations, de clarification de ses référentiels, éléments mis ou non en débat avec ses collègues. L'appartenance à une communauté de pratique permet une co-réflexivité et le partage du souci de professionnalisation de ces fonctions, dans un climat d'échange et d'enrichissement et dans le respect des fondements de l'andragogie.

« Quelle que soit la cohérence aménagée entre les partenaires chargés de la formation, les attentes composites infléchissent de façon subtile la manière dont le futur enseignant fabrique ses images de la profession et de lui-même, entre des normes et des rôles prescrits et l'injonction si souvent paradoxale de manifester une autonomie de pensée... » (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007, p. 243).

Cet accompagnement au sein d'une communauté de pratique, par les pairs et sous la responsabilité des auteurs de cet article, facilite les changements nommés plus haut et soutient – comme l'ont souligné les membres de cette communauté – la construction d'une culture pédagogique partagée. C'est vraisemblablement en étant accompagné et en accompagnant que l'on devient

² D'autres temps d'accompagnement sont prévus par le plan d'étude, notamment un encadrement du stagiaire par l'enseignant qui l'accueille dans sa classe, un accompagnement (direction) à l'occasion de son mémoire professionnel. Ces autres temps sont également soulignés comme particulièrement apprenants par les étudiants arrivés au terme de leur cursus. Peut-être des contextes différents pour mettre en lumière ces *points aveugles* ?

accompagnateur. À ce principe d'« homomorphisme » que nous venons d'évoquer, Astolfi & al. (1977, cités par De Theux, Sobieski, Raucant, Wouters, 2010, p. 418) en ajoutent deux :

- « - impliquer le formé dans l'action qui lui est proposée et travailler sur l'appropriation du nouveau rôle [...],
- adopter un esprit d'ouverture sans dicter la conduite future des formés. Il convient de clarifier le modèle mais sans enfermer le formé. »

Pour clore notre réflexion sur cette posture, écoutons quelques auteurs nous parler de la professionnalisation en France :

« La rareté des professeurs des universités engagés dans les dispositifs d'accompagnement est un signe dans la culture française de la non-valorisation de cette fonction. L'accompagnement des stages ou des projets n'est pas comptabilisé dans les tremplins d'évolution de carrière au sein de l'Université. L'estime de soi de l'enseignant se nourrit de formes de gratifications qui peuvent être symboliques. » (Roussel-Gillet, Scoyez-Van Poppel, 2010, p. 493).

« [...] le passage d'une logique éducative à une autre ne va pas sans poser un certain nombre de difficultés au sein des institutions de formation, visibles par les phénomènes d'incompréhension, de résistance, d'isolement des intervenants. » (Lemaître, p. 88).

Sans que la situation semble aussi noire dans notre canton que celle décrite plus haut et ne pouvant nous appuyer que sur des observations non systématisées, nous relevons que la valorisation de cette fonction pourrait être meilleure (nombre faible de crédits dévolus à l'accompagnement de la formation, plages horaires peu confortables, soutien timide à la professionnalisation des accompagnants). Des moments d'études et d'échanges avec des collègues d'autres cantons³ nous laissent entrevoir le même type de réalité (Stierli, Tschopp, 2008). La relative nouveauté de ces dispositifs ambitieux (et donc la résistance normale qui se manifeste), la littérature quasi inexistante sur l'accompagnement au niveau de l'enseignement supérieur et le fait que ces fonctions soient souvent occupées par des femmes n'est vraisemblablement pas soutenant ici. Les enjeux de la formation des institutions de formation (atteinte des objectifs, réussite) étant fort différents de ceux de l'accompagnement au sens fort du terme (cheminer avec l'autre sans but prédéterminé), nous pouvons y saisir l'articulation nécessairement difficile de ceux-ci même si l'institution soutient la prise en considération du sujet dans son processus de formation. Des lueurs d'espoirs semblent poindre au niveau de la refonte annoncée du Plan d'Etude au cours de l'année académique à venir et nous voyons d'un bon œil le nombre croissant de formateurs qui s'engagent dans ce dispositif ou y restent actifs.

4. Quelques mots sur notre dispositif de recherche-développement

Notre recherche est de type recherche développement (R&D) et nous nous reconnaissons notamment dans la définition qu'en proposent Loisel et Harvey (2007, p. 44) : « l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant. »

Elle s'intéresse au développement d'outils pédagogiques, aux prescriptions qui guident la formation et à l'analyse des prises de décision dans le processus de développement de ces outils. Nous y sommes engagées tant au niveau des activités de développement qu'à celui de l'analyse des activités et pratiques, en collaboration avec les autres usagers ou acteurs (étudiants de nos propres groupes et formateurs membres de la communauté de pratique).

Par nature, la R&D se tourne prioritairement vers l'action, même si la compréhension des phénomènes l'intéresse aussi. Notre but est double, souhaitant à la fois adapter et améliorer notre

³ Participation de 2005 à 2008 à un groupe de réflexion romand et tessinois inter Hautes écoles pédagogiques et instituts de formations des enseignants. Le mandat du groupe composé de formateurs en charge de dispositifs comparables (portfolio, bilan de compétence) au niveau primaire, secondaire 1 ou 2 a conduit à des temps de formation, de débat, d'échange et d'amélioration de nos dispositifs respectifs.

démarche pédagogique et nos outils d'une part et dégager des principes permettant de guider l'élaboration de tels produits pour un même public d'autre part, ceci par l'analyse de l'expérience menée. Nous avons adopté dès 2007 pour une posture interprétative, souhaitant valoriser le regard et les réflexions des acteurs de l'expérience sur ces outils, la démarche et le développement de ceux-ci au cours de l'action. Nous nous sommes orientées vers une recherche qualitative, faisant la part belle à des données collectées auprès des acteurs, de manière directe ou non, principalement de nature écrite :

- Journal de bord des chercheuses⁴, consignnant nos décisions, nos réflexions, nos observations, nos évaluations de nos animations en formation, nos pratiques réflexives de formatrices, nos notes de lectures théoriques, nos regards sur cette recherche.
- Bilans écrits des étudiants, comptes rendus de nos échanges collectifs avec les étudiants lors de la formation (notes personnelles)⁵.
- Comptes rendus (PV) de nos séances de communautés de pratique, notes personnelles des chercheuses lors de ces séances indiquant les prises de position des formateurs engagés dans ce dispositif.

Nous n'avons pas posé un cadre de référence préalable à nos analyses, même si nos parcours et intérêts de recherche antérieurs et contemporains nous ont nécessairement influencés. Nous avons privilégié l'ouverture aux données récoltées sur le terrain et déterminé à partir de nos résultats vers quels référents nous tourner à partir des catégories émergentes (approche « inductive modérée », Savoie-Zajc, 2000, p. 188). Si les tenants d'une recherche davantage compréhensive peuvent nous reprocher le caractère local de la démarche considérée, nous en défendons la transférabilité (Savoie-Zajc, 2000, p. 191), l'intérêt des pistes d'action ou de réflexion pour d'autres contextes qui dépassent la singularité et la spécificité des phénomènes étudiés (identité en formation des enseignants, pratiques d'accompagnement en formation, démarches réflexives par exemple). Enfin, le croisement de nos pistes d'action, de nos résultats et des connaissances construites avec ceux de formateurs-chercheurs issus d'autres espaces géographiques ou contextes de formation se révèle systématiquement riche.

A la flexibilité des rôles de formatrice-accompagnante évoquée dans les précédents chapitres s'ajoute ici celle de chercheuse. Conjuguer la casquette d'intervenante à celle d'accompagnante de ses collègues et à celle de chercheuse n'est pas aisé. Nous essayons de rester vigilantes en annonçant systématiquement à nos interlocuteurs *d'où nous parlons*. Aussi pourrions-nous mentionner la nécessaire négociation identitaire à laquelle nous nous exposons, articulation entre la transaction objective et la transaction subjective (Dubar, 2000). Tout comme l'étudiant ou l'accompagnant, le chercheur aura à s'ouvrir aux caractéristiques du groupe social qu'il intègre (avec ses pratiques, ses normes, ses compétences professionnelles), tout en cherchant à préserver sa personnalité, à s'émanciper, à construire du sens autour de son expérience. Comme pour bien des acteurs formateurs-chercheurs, les enjeux et défis sont nombreux et la conciliation de ces deux fonctions n'est souvent pas confortable. Réfléchir à ces tensions nous permet d'accompagner l'étudiant-alternant, qui se voit également jongler entre son identité de jeune adulte, celle d'étudiant à la HEP et celle de quasi-professionnel sur le terrain pour n'en citer que trois. Le processus de production d'une réflexion écrite (article, communication) est l'occasion de prises de consciences et de mises en sens intéressantes.

La démarche de R&D que nous privilégions place au centre du viseur – comme pour l'accompagnement – l'acteur en train d'apprendre et de se transformer identitairement, dans sa globalité existentielle. Nous exploitons des matériaux dans lesquels nous reconnaissons nos pairs formateurs, nos étudiants et nous-mêmes membres de ce groupe de formateurs et actrices de ces interactions. Le savoir qui résulte de nos investigations se trouve fortement teinté de nos

⁴ Ceci répondant également au critère de rigueur d'une recherche.

⁵ Des entretiens avec d'anciens usagers de la formation sont prévus, plusieurs enseignants nous ont déjà communiqué leur intérêt. Cette nouvelle étape dans notre R&D confirme le rôle actif que nous souhaitons faire jouer aux participants à la recherche comme co-constructeurs de sens.

expériences, de nos transformations, de nos défis identitaires, de nos rapports aux autres et à ce dispositif. Nous en sommes conscientes et travailler à deux facilite cette décentration (« triangulation du chercheur » évoquée par Savoie-Zajc, 2000, p. 195), l'évitement de certaines dérives et permet une lecture de notre subjectivité. Le choix de recourir à des sources de données et à des méthodes de collectes de données multiples étaye nos positions (Loiselle, Harvey, 2007).

Nous constatons donc l'intérêt à porter un regard critique sur le dispositif de formation, à le confronter à d'autres pratiques d'accompagnement et surtout à le discuter par le détour d'autres acteurs, d'autres chercheurs, d'autres bénéficiaires de ce type de dispositifs. La R&D prend tout son sens si nous pouvons contribuer à l'*émancipation* de ces dispositifs, à la reconnaissance de ces pratiques, modestement à l'avancée de la réflexion au niveau de la recherche et surtout à la bonification de nos compétences de praticiennes-chercheuses.

5. À propos de notre échantillon d'étudiants

Notre posture d'accompagnatrice et de formatrice nous a amenées à nous interroger sur ce que les étudiants percevaient de cette démarche d'intégration. Nous avons ainsi accompagné chacune deux groupes d'étudiants soit au total 52 futurs enseignants. Tous ont accompli leur parcours et réalisé un dossier de formation comportant 19 pièces témoignant de ce qu'ils ont choisi de nous montrer et appris. En effet, chacune des pièces est accompagnée d'une note de présentation comportant le contexte de sa production, sa place dans le processus de formation et les apprentissages générés. Nous avons lu et évalué chacune des pièces permettant ainsi à l'étudiant de percevoir, au travers de notre regard, si l'ensemble que constitue le dossier reflète les différentes facettes du métier ainsi que leur identité singulière et professionnelle. Pour clore la démarche, nous avons invité les étudiants à réaliser un bilan de leur formation et une présentation de leur processus pour une dernière rencontre collective. Ce sont ces bilans écrits au 6^e semestre qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de notre recherche.

Appelés métatextes, la consigne du bilan précise que celui-ci sera « une présentation du dossier de formation dans lequel est exposée la démarche, la manière dont elle est investie au fil des mois, ce qu'il souhaite dire de cette expérience ». Si nous donnons une certaine liberté d'écriture pour la forme du texte (récit, sommaire argumenté, fil rouge de la formation, bilan en regard du référentiel, création personnelle et originale), le contenu doit respecter trois dimensions: Retour sur la démarche ou le processus; Retour sur les apprentissages; Là où j'en suis et demain...

Les critères de lecture que nous nous sommes donnés se déclinent ainsi :

- Présentation du dossier.
- Démarche.
- Expérience de la démarche.
- Apprentissages, forces et limites.
- État de développement de ses compétences.

Ont-ils joué le jeu? Aujourd'hui, avec le recul de nos évaluations et analyses de ces textes, nous apprécions la qualité de ces productions et affirmons que les étudiants ont joué le jeu dans leur bilan toujours rédigé en *je*. Même si la forme des textes diffère d'un étudiant à l'autre, nous y découvrons leur singularité, leur position face à la démarche et aux apprentissages. Pour investiguer plus profondément des éléments liés aux concepts d'identité, de compétences, d'apprentissages et de professionnalité, nous avons fait un choix aléatoire de dix bilans et les avons analysés selon ces dimensions. Nous y avons relevé les passages significatifs montrant en quoi le dispositif « séminaire d'intégration » est professionnalisant, ce que chacun évoque et retient de la démarche, ce qu'il apprend durant sa formation, ce qu'il projette pour son futur professionnel.

La prise d'informations et le recueil de données sont facilités car tous les acteurs des groupes (les étudiants et les formatrices-chercheuses) connaissent les consignes, les usages du séminaire et le type d'évaluation. Nous avons transformé ce qui nous semblait être une quête de légitimité pour de telles démarches en objet d'étude. Nous inscrire dans une recherche nous permet de sortir de la

perception, de la croyance et du jugement pour conduire l'analyse de notre matériau (Mérini et Ponté, 2008). Un des enjeux majeur est de percevoir s'il existe une communauté de point de vue sur la production de connaissances générées par la formation, si la socialisation de ces connaissances sont référées aux objets prescrits institutionnellement et aux attentes de la communauté de pratique considérée comme garante des normes qui spécifient la formation à l'enseignement. Recherche et développement sont en lien étroit avec l'intervention dont la perspective est double : épistémique et « transformative ». L'enjeu étant de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise dans le champ professionnel ou connaissant une mutation dans les pratiques. Mérini et Ponté (2008) considèrent la recherche-intervention comme un mode d'interrogation des pratiques.

Nos investigations de ces dix bilans montrent que la forme et la structure choisies par l'auteur influence son contenu :

- Abordent prioritairement leurs compétences, les personnes qui ont suivi une structure plus traditionnelle de bilan : retour sur la démarche, retour sur mes apprentissage, tableau de compétences. Les signes d'intégrations sont surtout relatifs à la norme et au collectif.

- Précisent et valorisent davantage leur identité ceux qui ont préféré un forme de texte plus proche du récit et explorant leurs différents rôles, leurs valeurs, mettant en lumière leur professionnalité (projets à venir) et surtout leur propre transformation. Tous ces éléments participent de leur valorisation du "je" professionnel.

La dimension projet (de développement, de formation, d'insertion) est systématiquement abordée, l'étape d'état des lieux est déjà dépassée par celle de mise en mouvement. Donnons la parole à Diane (prénom fictif) qui titre son bilan : le voyage d'une hepienne...

« Déjà fini ?! Trois ans, c'est si vite passé ! On entre à la HEP, on s'embarque dans un chemin que l'on suit attentivement, dont on rêve de voir le bout et lorsqu'on y est, on s'aperçoit que ce parcours si intense est déjà terminé... on sort alors avec notre baluchon rempli d'émotions, de souvenirs, de découvertes, d'apprentissages et d'outils. Prêt à entrer dans ce monde qui nous paraissait si lointain, nous allons enfin entrer sur le terrain... ».

6. Conclusion et ouverture

Les bilans de fin de formation des futurs enseignants donnent à voir l'autoévaluation que chacun porte sur sa trajectoire ainsi que sa compréhension du sens de cette pratique réflexive. S'autoévaluer, c'est oser reconnaître ses limites autant que mettre en avant ses forces, un geste qui influence l'estime de soi et qui nous expose au regard de l'autre. Cet autre pouvant être un collègue, un étudiant ou l'accompagnant. A ce titre, « plusieurs auteurs mettent en avant que l'implication des apprenants dans l'autoévaluation peut être perçue comme une "prise de risque" non négligeable pour certains étudiants. » (Mottier Lopez, 2008, p. 149). Le formé s'approprie cette demande d'autoévaluation, mais s'agit-il d'un besoin pour lui ? La mise en projet de soi systématique en est une indication. Nous avons choisi de parler de « jeu », car les écarts entre travail prescrit et travail réel « introduisent du "jeu" et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement » (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007, p. 27).

Notre contribution propose des liens entre nos démarches de formation et de recherche. Elle est soutenue par les premiers résultats issus de l'analyse des bilans de fin de formation des futurs enseignants et de diverses réflexions partagées au sein de la communauté de pratique des formateurs sur notre posture et professionnalité. Nous avons pu ainsi clarifier les références qui nourrissent nos questionnements et réflexions sur la posture d'accompagnant et proposer quelques réponses aux questions vives que nous nous posons. Ces réflexions portées sur ce dispositif spécifique amènent à considérer autrement son développement, les acteurs qui s'y engagent, mais également à ouvrir le questionnement à d'autres dispositifs cousins. Considérer *Quelle part de liberté et d'innovation est encore possible dans nos institutions sans devoir adopter une posture contrebandière* nous apporte une mise en perspective stimulante.

7. Références et bibliographie

- Barlow, M. & Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique*. Lyon : Chronique sociale.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique*. Paris : Téraèdre.
- De Theux, M.-N., Sobieski, P., Raucent, B. & Wouters, P. (2010). Former des tuteurs. In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir). (Ed.), *Accompagner des étudiants* (pp. 411-442). Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Le Bouëdec, G., et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Lemaître, D. (2010). Construction des identités et projet de formation. In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir). (Ed.), *Accompagner des étudiants* (pp. 87-107). Bruxelles : De Boeck.
- Lévesque, M. & Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Québec : Les éditions Logiques.
- Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95.
- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008) Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In *Evaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs*. Baillat G & al. Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement – Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Riopel, M.-C. (2006). *Appendre à enseigner*. Québec : PUL.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc. (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Stierli, E. & Tschopp, G. (2008). Rapport d'expérimentation de la HEP Vaud, filière préscolaire-primaire. In Groupe de pilotage et de référents Portref (2008). *Portfolio et référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement – Rapport d'expérimentation 2008*. CIIP. Neuchâtel. (pp. 64-69).
- Tschopp, G. & Stierli, E. (2009). L'accompagnement dans la formation initiale des enseignants généralistes. In *Savoirs, pratiques et apprentissages : agir, réfléchir, prendre du recul, évoluer. Prismes*, 10, Mai 2009. 23-26.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Education.
- Vanhulle, S. & Schilling, A. (2005). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*. Bruxelles : Labor.
- Vanhulle, S., Merhan, F, Ronveaux, Ch. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronveaux. & S. Vanhulle, (Eds), *Alternance en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs?. In F. Mehran, C. Ronveaux. & S. Vanhulle, (Eds), *Alternance en formation* (pp. 241-257). Bruxelles : De Boeck.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (dir). (Ed.), *Accompagner des étudiants* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.