

## ALTERNANCE ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES : QUELS OUTILS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES ?

France Merhan

Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
France.Merhan@unige.ch

---

**Mots-clés :** dynamiques et tensions identitaires, formation par alternance, formation des adultes  
**Résumé.** Notre communication s'appuie sur une recherche qui a visé à analyser les dynamiques identitaires dans lesquelles s'engagent de jeunes étudiants se formant en alternance dans le cadre d'un dispositif de formation de formateurs d'adultes à l'université. Le plan empirique de l'analyse porte sur des « portfolios de développement professionnel » rédigés par ces étudiants ainsi que sur des entretiens biographiques menés avec les auteurs de ces portfolios. La conceptualisation de ce que les portfolios et entretiens fournissent comme base d'analyse repose essentiellement sur l'hypothèse que l'impact formateur du dispositif est largement lié à la dynamique biographique et identitaire de chaque étudiant et aux types de tensions éprouvés dans le contexte de l'alternance. Nous proposons, dans cette communication, d'exposer la méthode d'analyse de notre corpus de portfolios et d'entretiens. L'objectif sera double : d'une part, mettre à l'épreuve nos conceptions et pratiques de l'analyse de textes réflexifs et d'entretiens biographiques avec d'autres méthodes présentées dans le symposium et d'autre part, faire avancer la compréhension (y compris critique) de l'usage de la notion d'identité.

---

### 1. Problématique de la professionnalisation de l'université et des formations universitaires par alternance

On assiste aujourd'hui à une tendance de fond dans l'enseignement supérieur (d'intensité variable selon les disciplines) à se préoccuper davantage de la visée professionnelle des formations. 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.

Dans certains domaines, cette préoccupation a pour implication la mise en place de systèmes de formation alternée fondés sur l'idée princeps que la construction de l'identité professionnelle est inséparable de l'action concrète et que les savoirs sont des ressources qui doivent être transférables, mobilisables en situation, donc transmises et apprises dans cet esprit.

Si, dans un cursus universitaire classique, les jeunes ont déjà la possibilité de se socialiser *pour* un travail, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs, les normes, et les valeurs du groupe professionnel qu'ils désirent intégrer, dans un dispositif en alternance, les étudiants ont, à côté des enseignements qu'ils suivent à l'université, l'occasion de se socialiser *par* le travail en étant immergés directement pendant des périodes plus ou moins longues de stage dans des milieux socioprofessionnels.

Dans le dispositif universitaire que nous avons étudié<sup>1</sup>, de jeunes étudiants en formation initiale, âgés de 20 à 30 ans le plus souvent, sont engagés dans une formation, qui en fonctionnant sur le principe de l'alternance, les prépare à exercer le métier de formateur d'adultes. Dans ces contextes socioprofessionnels, ils sont amenés à négocier leur activité en termes de statut, fonctions, rôles et prescriptions les visant en tant que stagiaires tout en développant des compétences propres à la formation des adultes, dont l'université exige qu'ils rendent compte dans un « portfolio de développement professionnel ». Pour nombre de ces étudiants, le stage de première année constitue une triple nouveauté : c'est leur première expérience dans le champ de la formation des adultes, c'est aussi souvent leur première véritable expérience des milieux professionnels. A cela, s'ajoute le fait que la plupart vivent pour la première fois l'alternance en formation.

Ce dispositif a posé, comme principe de formation, l'accompagnement universitaire à la fois individualisé et collectif des étudiants dès leur entrée en formation en alternance. L'équipe d'accompagnement, dont nous sommes partie prenante avec d'autres collègues enseignants, s'occupe 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 ainsi que la définition et la mise en œuvre de nombreuses relations partenariales avec les différents milieux d'accueil. Cette fonction d'accompagnement est ainsi un espace d'interface entre l'université et le travail, entre le tuteur professionnel et l'étudiant, entre les enseignants universitaires et l'étudiant. Elle constitue en ce sens une situation privilégiée d'observation de l'articulation, des transactions, des compromis qui s'opèrent entre d'une part, les dynamiques, stratégies et conduites des étudiants et d'autre part, une logique propre d'intervention sociale ayant spécifiquement pour objet des apprentissages de ces étudiants en rapport avec des rôles et/ou des modalités de participation attendus dans différents champs d'activités socioprofessionnels.

Comprendre comment dans ce contexte singulier de l'alternance, se construit la « professionnalisation » des étudiants que nous définissons comme un processus de construction par un sujet se formant de son identité professionnelle, est l'idée principale qui nous a guidée pour l'élaboration de la problématique de la recherche. L'alternance est en effet souvent considérée comme une forme singulière de *socialisation* (Dubar, 1987) censée permettre un passage progressif des institutions de formation au monde du travail et accélérer le développement de cette identité professionnelle (Chaix, 1993 ; Cohen-Scali, 2001). Cependant, en quoi et comment l'alternance, comme forme « aménagée » de transition de l'université au travail peut-elle réellement faciliter ce passage ? En quoi et comment la participation des étudiants à plusieurs « communautés de pratique » (Wenger, 1998), dans les contextes de l'université et de l'entreprise contribue-t-elle aux processus de construction de leur identité professionnelle ?

*A priori*, on peut penser que par rapport à un dispositif universitaire classique, l'immersion dans un milieu de travail est de nature à favoriser le développement de l'identité professionnelle en permettant notamment aux jeunes étudiants de devenir plus réalistes. Or, ainsi que le dit Cohen-Scali (2000), si l'alternance apporte des ressources pour l'identité, elle pose également une série de problèmes spécifiques liés au fait qu'elle correspond pour ces jeunes adultes à un processus de *transition* complexe qui s'accompagne de nombreux changements au plan des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement. Ces changements touchent à la fois les sphères familiales, culturelles, sociales, économiques et professionnelles (Cohen-Scali, 2000, p. 7). Par ailleurs, toujours selon cette auteure, l'alternance implique les étudiants dans deux contextes culturels pouvant, dans certains cas, les conduire à développer des sentiments de dissonance entre différentes représentations de soi, provoquer des ruptures dans leur trajectoire, des conflits au plan des *prises de rôles* et par conséquent, perturber leur socialisation ainsi que la constitution de leurs référents identitaires que ce soit en termes de modèles individuels (individus de référence) ou collectifs (milieu de référence). En conséquence, nous nous sommes interrogée sur ce qui, dans un tel dispositif, agit sur les processus de socialisation et de construction de l'identité professionnelle, notamment lors de la *première année* de formation en alternance, qui nous est

---

1. Dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève

apparue comme une période de transition particulièrement riche pour l'observation des relations entre formation, professionnalisation, mobilisation des étudiants en formation et « problématique identitaire ».

En réponse à notre question relative à la construction de l'identité professionnelle de jeunes étudiants, nous avons proposé la triple hypothèse de départ suivante, issue de nos observations de terrain :

- L'impact des éléments d'un dispositif de formation en alternance varie d'un étudiant à l'autre en fonction de son histoire et d'un certain nombre de caractéristiques propres, à la fois comme personne et comme acteur social,
- La reconnaissance des étudiants par les contextes professionnels peut jouer un rôle clé dans la construction de cette identité en agissant sur leur représentation de soi et leurs projets, en leur permettant de s'exprimer, de construire des compétences et d'utiliser leurs savoirs,
- Les contextes de travail, qu'ils soient objectivement favorables ou défavorables à leur intégration, génèrent chez eux des tensions vécues comme importantes et le plus souvent urgentes à résoudre les amenant à développer des conduites et/ou des stratégies dont on peut penser qu'elles sont sous-tendues par des contextes de travail et/ou de formation susceptibles de contribuer à la régulation de ces tensions.

Dans cette perspective, notre recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle la formation universitaire et, en particulier l'accompagnement universitaire, de par sa position de médiation entre l'université et le travail, peut jouer un rôle déterminant dans la gestion des conflits identitaires que les étudiants vivent *et* dans leur engagement dans les différents contextes de leur formation en alternance. C'est cette perspective que nous avons explorée dans notre recherche avec un double objectif : produire des connaissances sur des facteurs de la dynamique identitaire des étudiants qui facilitent leur apprentissage et maintiennent leur motivation à apprendre et dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative de dispositifs de formations universitaires en alternance à visée professionnalisante.

Si l'on admet avec Barbier (2006) que les activités d'éducation impliquent nécessairement des interventions sur des constructions identitaires déjà en cours, le pilotage de ces interventions peut difficilement se faire sans une certaine connaissance de ces constructions identitaires, à défaut, comme le souligne cet auteur, il peut s'effectuer « à l'aveugle », c'est-à-dire sans prendre *sens* pour les étudiants au regard de l'ensemble de leur trajectoire. En ce sens, notre recherche comporte un enjeu d'efficacité et un enjeu éthique.

## **2. Rapport entre constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation par alternance**

Ces deux préoccupations, efficacité et éthique, ont posé une question centrale : celle des outils théoriques, épistémologiques et méthodologiques permettant de repérer et de saisir les dynamiques identitaires de jeunes étudiants en formation par alternance afin de comprendre, *in fine*, de manière concrète et située leurs comportements d'engagement en formation. Cette interrogation qui porte sur le rapport entre construction identitaire et mobilisation des sujets en formation nous a en particulier conduite à préciser le statut que nous accordons à la notion d'identité, condition indispensable au travail méthodologique (Barbier *et al*, 2006), et dans le même temps à préciser la nature des liens pouvant être établis avec les différents concepts et notions qui s'y réfèrent. Ainsi, avons-nous été amenée à préciser la notion de « dynamique identitaire » dont l'usage tend aujourd'hui à se généraliser dans divers champs de pratiques sociales et scientifiques, en particulier dans les discours sur la formation et sur le développement.

En rupture avec une perspective déterministe véhiculée par les conceptions structuralistes, cette notion nous a permis d'aborder l'identité dans ses aspects processuels en refusant la vision naturaliste ou essentialiste de certaines approches qui finissent par étiqueter, typifier voire stigmatiser les sujets qu'elles sont censées étudier ou accompagner (Kaddouri, 2005). Les auteurs,

(Kaddouri, 1996 ; Barbier, 1996 ; Barbier *et al*, 2006) qui se réfèrent à cette notion dans le champ de la formation des adultes, expriment en effet l'idée que l'identité n'est pas une donnée figée mais un « étant » en perpétuel devenir et en constante reconstruction correspondant à l'affirmation d'une croyance au potentiel de *changement*, de *transformation* des sujets. En outre, par cette approche, ils insistent sur le rôle fondamental des rapports sociaux, des contextes et des situations d'interactions sociales à l'œuvre dans les processus identitaires.

### 3. Les identités comme constructions représentationnelles

Dans cette perspective, et selon les orientations des équipes de recherche et de formation à la recherche du CNAM qui travaillent depuis plusieurs années autour du sens de l'engagement en formation et plus généralement autour des rapports entre identité et formation, nous avons considéré que les identités se donnent à voir comme « *des constructions représentationnelles opérées par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en relation et que ces constructions participent du même mouvement que les constructions représentationnelles et discursives que ces mêmes sujets opèrent autour de leurs activités* » (Barbier, 2006, p. 34). Cette option épistémologique nous a conduite à examiner les questions qui se rattachent à la construction identitaire des étudiants de l'alternance comme une *construction sociale* que nous avons tenté de comprendre dans une posture d'intelligibilité puisant sa source dans une conception dynamique et interactionniste de l'histoire des étudiants et de leur action, c'est-à-dire envisagée comme ensemble d'activités dotées par eux de sens et de significations, et situées historiquement et socialement.

Une telle optique nous a amenée à articuler un cadre de référence multidisciplinaire, au carrefour entre les théories de l'action qui s'intéressent aux multiples réalités de l'agir, aux rationalités qui s'y développent ou en rendent compte et les théories de l'identité, qui soulignent toute l'importance d'autrui dans la construction identitaire, que ce soit pour se différencier ou se conformer, pour se présenter aux autres ou s'en protéger, pour s'en faire reconnaître ou se valoriser.

S'intéresser aux constructions identitaires telles qu'elles prennent place dans des activités effectives est revenu nécessairement à prendre en considération que les étudiants de l'alternance sont engagés dans différents groupes sociaux constituant des « communautés de pratique » (Wenger, 1998) : le groupe en formation, l'université, le service où ils font leur stage, l'entreprise, où nous avons envisagé l'apprentissage comme un « vecteur de participation à ces communautés, comme un processus collectif et contextualisé, avant d'être individuel » (Bourgeois, 2003, p. 58). Un champ théorique s'est ainsi ouvert à notre démarche, qui porte sur les liens étroits aujourd'hui bien connus entre les processus d'apprentissage et les mécanismes d'interaction dans des formes d'actions collectives. Dans la continuité des travaux de Vygotsky et de Mead, il est désormais largement admis dans le champ de la psychologie et de l'apprentissage, de l'anthropologie culturelle ou encore des sciences du langage que les capacités cognitives dites supérieures ne se conçoivent pas strictement comme des mécanismes psychiques individuels, mais impliquent au contraire des processus sociaux, historiquement et culturellement déterminés, dans lesquels la médiation par les signes, notamment linguistiques, joue un rôle déterminant (Bronckart, 1997) : c'est en prenant part à des pratiques communicationnelles et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à une communauté socio-culturelle que l'apprenant est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire.

L'option de reconnaître les constructions identitaires comme des constructions représentationnelles, communicationnelles et discursives a présenté beaucoup de conséquences au plan théorique et méthodologique. Les représentations identitaires couvrent en effet le vaste champ des représentations ou des images de soi (Barbier, 2006). Elles résultent d'une tradition scientifique ayant forgé de nombreux outils pour rendre compte du fait que tout acte de communication, qu'il ait directement trait ou non à la définition de soi, comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi donné à autrui. Si cet enjeu des

représentations identitaires est direct dans les discours sur soi, les récits de soi, les histoires et les biographies, on peut constater au quotidien qu'il est tout aussi présent dans les discours que tiennent les sujets sur leurs activités. Dans ce processus, l'identité apparaît comme inséparable du travail par lequel l'auteur se forge, par la description, la mise en récit, l'interprétation, ou l'analyse de son agir, un sentiment de continuité au travers du temps, et parfois même, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier, à l'aide d'éléments sociaux et historico-culturels.

Au plan méthodologique, notre recherche a posé des problèmes liés aux aspects épistémologiques et théoriques venant d'être abordés : quel statut accorder aux discours que tiennent les étudiants sur le vécu de leur formation en alternance ? A qui sont adressés ces discours ? Les portfolios que nous avons étudiés pouvaient-ils être une « trace d'activité » susceptible de donner lieu à une confrontation avec les étudiants ? En quoi, comment peuvent-ils jouer un rôle dans l'engagement en formation, compte-tenu du fait que les représentations et les images données ou présentées à autrui jouent probablement un rôle essentiel dans la gestion par chaque étudiant de ses propres apprentissages ?

En même temps, soulignons avec Barbier (2006) que « *l'intérêt pour les représentations identitaires ne signifie pas forcément que l'on mette l'accent sur les seuls aspects cognitifs ; ces représentations sont aussi des activités ; elles surviennent à la suite d'événements autres que strictement cognitifs ; elles impliquent des sujets engagés dans une histoire, ce qui permet précisément les constructions de sens* », aussi c'est par le biais de leurs représentations que nous avons tenté de comprendre davantage le sens que les futurs formateurs attribuent à leur expérience.

Relevant des activités d'intervention sur autrui, la formation constitue une situation privilégiée d'observation des phénomènes identitaires que nous venons d'évoquer. Un projet de soi en formation, en l'occurrence en formation professionnalisante, suppose en effet des représentations d'un moi actuel et projectif, d'un moi professionnel, social, intime (Barbier, 2006). Ce halo de représentations identitaires dans différents espaces sociaux de significations, dont la configuration est variable et qui accompagne la représentation d'un soi en formation méritait à notre sens d'être étudié dans chaque cas.

C'est ce que nous avons tenté de réaliser à travers l'étude de discours écrits et oraux (portfolios et entretiens biographiques) produits par les étudiants impliqués dans le dispositif étudié, en partant de l'hypothèse que les tensions que ces derniers éprouvent *dans* et *entre* les différentes communautés de pratique auxquelles ils participent, peuvent conduire à leur engagement en formation dans la mesure où celle-ci est en mesure de soutenir leur remaniement identitaire en cours. Envisagé de ce point de vue, l'engagement en formation nous est apparu comme un révélateur des constructions représentationnelles que les étudiants opèrent sur eux-mêmes, sur leur environnement, sur leurs activités et sur leurs relations à autrui dans les différents contextes de l'alternance. C'est donc à partir des phénomènes d'engagement que nous avons proposé de comprendre sur quels processus de la construction identitaire l'accompagnement est susceptible d'influer dans les systèmes de formation universitaire à visée professionnalisante. Ceci, à partir notamment du modèle de « l'expectancy-value » de la motivation à apprendre qui développe l'idée que le sujet ne s'engage en formation que si, d'une part, elle lui permet de réaliser un but notamment d'ordre identitaire (« value ») et si d'autre part, il est suffisamment persuadé qu'il a toutes les chances d'atteindre ce but par la formation en question (« expectancy »). Dans cette perspective, nous avons présenté deux hypothèses relatives à la formation universitaire et à l'accompagnement universitaire : premièrement, ils peuvent favoriser la valeur perçue de la formation en amenant les 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, en rapport avec leur dynamique identitaire en cours et deuxièmement, ils peuvent influencer sur leur sentiment de compétence et, par conséquent, avoir un impact sur leur motivation à apprendre. Au-delà de ces questions, qui relèvent essentiellement de la compréhension du phénomène d'engagement et de la fonction motivationnelle des tensions identitaires, il s'est agi pour nous de nous interroger, à partir

des études abordant la pédagogie de l'alternance (Merhan *et al*, 2007), sur le rôle et la fonction de la formation universitaire et, en particulier de l'accompagnement universitaire dans un tel dispositif. Cette fonction d'accompagnement qui nous paraissait pouvoir être identifiée comme une fonction de médiation, de transmission, de socialisation devait être interrogée du point de vue des étudiants. En quoi, comment favorise-t-elle ou non leur processus de construction identitaire professionnelle ? Comment se l'approprient-ils ? Quelles significations lui accordent-ils ? Quel rôle joue-t-elle dans leur socialisation ? Le fait en particulier, que dans le dispositif étudié, les étudiants, élaborent un « portfolio de développement professionnel », où ils ont à expliciter leur action et à problématiser leur activité nous est apparu constituer par-là même un corpus précieux pour étudier de façon approfondie les processus de la construction identitaire professionnelle des étudiants à travers le repérage :

- Des conditions d'exercice de leur alternance (contextes, circonstances, environnements),
- Des postures, attitudes, intérêts, stratégies, conduites (intentions et motifs), guidant leurs activités.

#### **4. Approche empirique**

Au plan empirique, il s'est agi tout d'abord de sélectionner des portfolios qui soient suffisamment représentatifs pour faire l'économie détaillée et exhaustif de notre corpus qui en comprenait une centaine au départ. Douze portfolios et douze entretiens avec les étudiants, auteurs de ces portfolios ont en particulier été étudiés. Ensuite six rapports et entretiens ont été choisis en raison de leur représentativité en termes de dynamiques identitaires contrastées. Le travail d'écriture et d'élaboration de significations demandé aux étudiants dans les portfolios témoigne de parcours réflexifs particuliers où les étudiants relatent des événements de formation, des expériences problématiques, des incidents critiques ou significatifs. Nous y avons ainsi trouvé trace des tensions qu'ils vivent, des conséquences motivationnelles de ces tensions dans leur activité, des stratégies et/ou des conduites de régulation qu'ils mettent en œuvre, du rôle du dispositif en alternance dans la régulation de ces tensions.

Les entretiens de recherche à caractère biographique, réalisés un an après la rédaction des portfolios ont permis de travailler dans une perspective clinique, c'est-à-dire visant l'étude de cas individuels ou des situations particulières par une attitude d'écoute attentive et une démarche d'interprétation où la perspective phénoménologique a été centrale. Ont été abordées dans ces entretiens :

- Les caractéristiques sociodémographiques des auteurs des portfolios (expériences scolaires, sociales, professionnelles),
- L'orientation ainsi que les motifs d'engagement des étudiants dans le dispositif,
- Les activités hors formation ainsi que les projets et intérêts extra-universitaires, identifiés comme des indicateurs d'appartenance à des groupes sociaux susceptibles d'avoir un impact sur l'engagement et le rapport à la formation,
- Les opinions sur la formation en alternance permettant d'appréhender le niveau de satisfaction *vs* insatisfaction par rapport à l'offre de formation,
- Les représentations concernant la formation en entreprise regroupant les questions concernant le sentiment de compétence par rapport aux activités développées, le sentiment d'appartenance/attachement à l'entreprise et le niveau de reconnaissance perçu dans l'entreprise d'accueil,
- La perception de la cohérence de la formation suivie évaluée grâce à plusieurs questions portant sur les expériences et apprentissages réalisés, les difficultés rencontrées, la valeur perçue de la formation,
- Les représentations de l'insertion appréhendées grâce à plusieurs questions sur les intentions d'insertion, les stratégies envisagées, le premier poste attendu, l'optimisme ou le pessimisme associés à cette période,
- Les représentations de l'avenir professionnel

Ces entretiens ont, en particulier, porté sur le rôle et la fonction de l'écriture du portfolio dans la formation en alternance des étudiants.

## 5. Une méthodologie de recherche pour analyser les rapports entre dynamiques identitaires et engagement des sujets en formation par alternance

La conceptualisation de ce que les portfolios et entretiens fournissent comme base d'analyse essentiellement reposé sur l'hypothèse que l'impact formateur du dispositif est largement lié à la dynamique biographique et identitaire de chaque étudiant et aux types de tensions éprouvées dans le contexte de l'alternance. Les catégories utilisées pour étudier les discours écrits et oraux (portfolios et entretiens biographiques) ont pris leur source dans les théories relatives à l'identité professionnelle présentées dans l'approche théorique (Dubar, Demazière et Dubar, Barbier, Markus, Higgins, Bourgois, Kaddouri) et dans les hypothèses permettant de repérer les différentes « instances du soi » en jeu dans les tensions identitaires. Les variables caractérisant les processus de construction identitaire sont relatives aux types de tensions identitaires repérées, aux sources de ces tensions, aux types d'enjeux qui y sont associés, dans le contexte de l'alternance. Les variables caractérisant la perception par les étudiants du rôle de la formation universitaire en alternance et du dispositif d'accompagnement sont :

- Les expériences socioprofessionnelles et de formation vécues,
- Les apprentissages réalisés,
- La valeur accordée à la formation en relation aux tensions identitaires éprouvées *dans et entre* les différentes activités liées au contexte de l'alternance.

L'analyse des portfolios et des entretiens biographiques a permis, *in fine*, de cerner différentes configurations identitaires chez les étudiants que nous avons présentées à partir de la présentation/analyse :

- De leurs parcours biographiques,
- De leurs motifs d'engagement en formation par alternance,
- Des sources et des types de tensions identitaires liées à la formation en alternance,
- Du rôle de la formation universitaire dans la régulation de ces tensions,
- De l' « expectancy-value » en relation aux tensions identitaires éprouvées *dans et entre* les différentes activités liées au contexte de l'alternance.

Ont ainsi été mis évidence des indicateurs d'engagement et des traces de liens entre engagement et expectancy-value (instrumentalité des apprentissages et sentiment de compétence), tels que nous avons pu les inférer à partir de l'analyse des discours écrits et oraux produits par les étudiants.

La synthèse et la discussion des analyses, très brièvement résumées ici, mettent en évidence que les portfolios comme outils d'élaboration réflexive déterminés par le cadre universitaire reposent généralement sur une implication des étudiants mettant en jeu des processus identitaires importants. Leur analyse ainsi que celle des entretiens biographiques met en évidence les multiples tensions inter et intra-subjectives (Kaddouri, 2006) éprouvées par les étudiants dans et entre les différents espaces-temps de formation. On constate que cette mise en représentation discursive leur permet de s'engager dans des dynamiques et stratégies s'élaborant à partir d'un certain nombre de représentations et de valeurs partagées par les membres de l'équipe d'accompagnement auxquels ces écrits sont destinés. Ces écrits adressés à l'université présupposent en effet que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation, ce qui confère à ces textes une singularité propre où les processus langagiers sont à envisager comme médiateurs à la fois du processus de socialisation *et* de ceux de la construction/développement des étudiants envisagés comme des personnes, c'est-à-dire comme une *structure psychologique dynamique, historique et radicalement singulière* (Bronckart, 2001). La rédaction du portfolio, qui permet que se constitue l'identité professionnelle des étudiants, entre ce qui se joue en terme d'identité dans la situation de formation, en particulier dans le stage et dans le discours adressé à l'université, fait ainsi apparaître des logiques d'inscription contrastées dans le dispositif et des formes de réflexivité différentes, d'un étudiant à l'autre. Il apparaît alors que c'est en ce que la rédaction du rapport de stage

constitue en quelque sorte un rite de passage permettant à chaque étudiant de reconnaître et de faire reconnaître son action – comme ensemble d'activités dotées de sens et de significations – qu'elle a une fonction formative susceptible de générer une réappropriation subjective des apprentissages réalisés en formation et un développement identitaire de sa personne.

## **6. Discussion méthodologique**

A partir de cette recherche, nous proposons ici de faire porter la réflexion sur la posture du chercheur impliqué dans une pratique socioprofessionnelle qui le questionne et sur la manière dont ont été conduits les entretiens biographiques pour appréhender les dynamiques identitaires contrastées dans lesquelles s'engagent des étudiants de l'alternance. Il s'agit également d'interroger la manière dont ont été étudiés deux corpus différents (portfolios et entretiens biographiques), élaborés dans des temporalités, des conditions de production et d'énonciation différentes, mais cependant solidaires entre eux en ce qu'ils ont été analysés à partir des mêmes catégories d'analyse.

### **6.1 Le cadre des entretiens**

Précisons que l'intérêt que nous portons à la thématique du développement identitaire professionnel et son impact dans les processus d'insertion professionnelle s'enracine entre autres dans notre trajectoire professionnelle et que nos questions/hypothèses de départ provenaient d'un constat de terrain. Après avoir exercé en tant que formatrice auprès d'adultes et formatrice de formateurs, où nous avons eu l'occasion d'accompagner de futurs et jeunes collègues, nous avons choisi comme contexte de recherche la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève où nous sommes personnellement impliquée dans des activités d'enseignement théoriques ainsi que dans le dispositif d'accompagnement des stages des étudiants en formation par alternance. Cette particularité nous a permis de sélectionner nos sujets en fonction de certaines caractéristiques dont nous avions connaissance : nous observions en particulier, que les retours de stage donnaient à voir des vécus très différents selon les personnes. Comme nous l'avons dit plus haut, notre choix s'est porté sur des étudiants, en raison de leur représentativité en termes de dynamiques identitaires contrastées. Ce choix s'est opéré bien entendu, non pas en terme de représentativité au sens quantitatif du terme. La sélection de six cas parmi d'autres a été essentiellement orientée par la richesse potentielle que nous pensions pouvoir en retirer au plan des connaissances que nous souhaitions produire sur des facteurs de la dynamique identitaire des étudiants qui favorisent leur apprentissage et maintiennent leur motivation à apprendre, ceci pour dégager des pistes quant à l'amélioration qualitative des dispositifs de formation en alternance. Tous les cas que nous avons traités dans notre recherche sont uniques, reliés à un contexte et à des situations spécifiques de stage, certains cas sont mêmes marginaux mais ils nous sont apparus comme pouvant être de bons choix d'études en ce qu'ils révélaient des aspects cruciaux du phénomène que nous souhaitions étudier, à savoir l'hypothèse d'un lien fort entre l'engagement en formation et les dynamiques identitaires dans lesquelles se trouvent pris les étudiants en question à un moment donné de leur trajectoire personnelle.

En préalable à l'entretien biographique, nous avons précisé aux étudiants que celui-ci se déroulait après une lecture de leur portfolio. Nous avons généralement introduit les entretiens en disant que nous cherchions à mieux saisir leur expérience d'étudiant se formant en alternance dans un dispositif universitaire. Nous avons eu le sentiment que solliciter leur témoignage d'étudiant/futur formateur/futur collègue afin de contribuer à l'amélioration du dispositif d'alternance où ils étaient impliqués, a contribué à favoriser leur coopération. Les entretiens biographiques se sont déroulés en dehors de tout enjeu d'évaluation dans le cadre d'échanges approfondis, ouverts, compréhensifs après que nous ayons précisé que notre intervention se situait dans le cadre d'une recherche et non dans l'exercice de nos fonctions d'enseignante. Ces entretiens nous ont, entre autres, permis de découvrir à quel point la quête identitaire de chaque étudiant détermine ce que chacun vient puiser dans le dispositif, en fonction de son histoire formative, de son horizon d'attente par rapport à la formation, de son projet professionnel plus ou moins défini, de la manière dont chacun se

positionne vis-à-vis des savoirs et de la capacité de chacun à faire face aux conflits qui surviennent dans les situations d'apprentissage par alternance.

## 6.2 *Limites et biais méthodologiques*

Cependant, vu notre implication dans la relation avec les sujets concernés par notre étude, ainsi que notre rôle au sein du dispositif de formation, nous nous sommes interrogée, tout au long de cette recherche, quant à la distanciation avec laquelle nous opérons. Nous n'ignorons pas en effet « *les risques de projection abusive des significations du chercheur sur celles de l'interviewé* » (Bourgeois & Piret, 2006, p. 189). Partant du présupposé que l'identité se donne à voir comme une construction mentale et/ou discursive opérée par des sujets ; c'est par le biais des représentations que nous avons tenté de comprendre, dans cette recherche, le sens que ces futurs formateurs attribuaient à leurs expériences de stage. L'analyse de contenu ayant une fonction d'intelligibilité et d'interprétation et reposant sur le principe de l'inférence, il s'est agi de déduire du discours recueilli des connaissances. Ainsi nous sommes-nous située dans le registre de l'interprétation, qui occupe une place centrale dans la démarche d'analyse de contenu et qui se situe tant au niveau des interviewés que de l'intervieweur. De fait, les données que nous avons recueillies sont des représentations individuelles et subjectives des acteurs sur eux-mêmes, qui ont subi à leur tour un travail d'interprétation du chercheur. Le discours en tant que tel, on le sait, représente aussi une limite. On peut ici souligner avec Barbier (2006, p 25) « *combien l'accès aux représentations n'est rien moins que direct : on connaît la naïveté des analyses de contenus traditionnelles qui prétendent accéder directement aux représentations privées par le biais des discours alors que ces analyses ne font jamais qu'accéder aux représentations données (...)* » D'où l'importance de restituer le discours dans son contexte d'énonciation.

Reconnaître les identités comme des constructions représentationnelles implique la prudence quant à l'usage direct du mot « identité » auquel il convient, ainsi que le souligne Barbier (2006, p. 24), de substituer une terminologie la situant explicitement dans une activité du sujet : représentation, sentiment, discours identitaire, etc. Comme on l'a vu plus haut : tout acte de communication comporte en effet un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi donné à autrui. Dès lors, on peut penser que les discours produits par les auteurs des portfolios ont visé à défendre une certaine valorisation de soi, phénomène susceptible d'être accentué par les relations établies avec nos interlocuteurs dans le cadre de notre fonction. L'effet de désirabilité sociale peut ainsi avoir influencé les propos tenus par nos témoins.

Enfin le cadre théorique que nous avons choisi, à savoir les dynamiques identitaires, résulte d'un construit élaboré par des chercheurs, afin de rendre intelligible une part du réel et de simplifier les phénomènes pour les comprendre. En aucun cas, ce construit ne peut rendre compte totalement du réel. Cette réserve, pose, à notre sens, une des limites de l'usage de la notion d'identité quand elle ne prend pas en compte la plasticité identitaire de tout individu participant à sa trajectoire de vie, ce qui peut conduire à catégoriser les individus, avec de possibles conséquences désastreuses. Les configurations dont rendent compte les dynamiques identitaires que nous avons présentées dans notre travail sont donc à considérer comme provisoires et situées dans des espaces-temps précis.

En écrivant les dernières lignes de notre recherche, nous avons réalisé que notre démarche a visé à la fois l'action et la recherche, non pas appliquée, mais impliquée et impliquante. En cherchant les chemins d'une transformation de notre action, nous avons trouvé des étudiants qui nous ont aidée à envisager des possibilités d'expérimentation pratiques nouvelles. Ces possibilités auraient été impensables si nous n'avions pas pris le temps de nous affranchir du terrain en le transformant en moyen de recherche. L'écriture de cette recherche nous a aussi révélé la nécessité d'être sur ce double terrain de la recherche et de l'action lorsqu'il s'agit d'accompagner les étudiants de l'alternance. Ceci afin de faciliter le jeu des reconnaissances mutuelles entre les différents partenaires rassemblés dans l'alternance et de jouer un rôle de médiation entre les systèmes de représentations également rassemblés.

## 7. Bibliographie

- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128, 11-26.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. & Kaddouri, M. (Ed.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Ed.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2003). L'adulte, un être en développement, *Sciences Humaines*, 40, 56-59.
- Bourgeois, E & Piret, A. (2006b) L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. In Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (Ed.) *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp.179-191). Bruxelles : De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. (Raisons éducatives n° 2001/1-2/2, pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (2001). Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes. *Psychologie du travail et des organisations*, 7, 257-276.
- Demazière, D. et Dubar, C (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Dubar, C. (1987). *L'autre jeunesse : des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation* (3e éd.). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dubar, C. (2004). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4e éd., original publié 1991). Paris : Armand Colin.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128, 135-151.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (Ed.), *La professionnalisation en actes et en questions*, (pp. 145-157). Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (Ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles : enjeux et conditions*, (pp. 241-253). Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S (Eds) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F. (2008). *La construction de l'identité professionnelle chez des étudiants en formation universitaire par alternance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.