

Chapitre 8 : Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants?

Elisabeth Stierli

Haute école pédagogique de Lausanne

Elisabeth.stierli-cavat@hepl.ch

Geneviève Tschopp

Haute école pédagogique de Lausanne

Geneviève.tschopp-rywalski@hepl.ch

Anne Clerc

Haute école pédagogique de Lausanne

Anne-clerc-georgy@hepl.ch

La formation des enseignants généralistes qui se destinent aux degrés préscolaires et primaires dure trois ans à la Haute École Pédagogique de Lausanne. Elle alterne entre les cours donnés en institution et les stages pratiques effectués dans des établissements partenaires de formation. A des fins de mise en lien des différents apports de la formation, nous proposons à l'étudiant une démarche d'analyse de son parcours de formation s'inspirant des démarches « portfolio » (Vanhulle, 2005). Cette démarche se déroule dans un espace de co-formation inscrit dans le plan d'études et se nomme « séminaire d'intégration ». Le séminaire est partagé entre des rencontres individuelles et des rencontres collectives, avec un groupe stable d'étudiants durant les trois ans de formation. Le développement de trois compétences, telles que formulées dans le référentiel de la formation¹, est visé : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture. Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers lieux de la formation ». Ces compétences se déclinent en deux niveaux de maîtrise attendus au terme du séminaire : « Préciser ses forces et ses limites, ses objectifs personnels de formation et les moyens pour y arriver. Manifester une compréhension critique de son parcours de formation ».

La première cohorte d'étudiants, que nous avons accompagnés dans cette démarche, a terminé la formation en juin 2008. Nous présenterons ici le dispositif, notre travail de formatrices ainsi

¹ Le référentiel de compétences professionnelles pour la formation des enseignants est accessible sur le site www.hepl.ch

qu'une analyse de nos pratiques reposant principalement sur l'étude des « traces » laissées par nos étudiants.

Dans ce séminaire, nous travaillons l'intégration, à la fois comme procédure et processus, le développement de la professionnalité et la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Nous cheminons ainsi entre trajectoires individuelles et collectives.

Au cœur de cette modalité se trouve le dossier personnel de formation que chaque étudiant construit et alimente de pièces qui témoignent des apprentissages effectués tant dans les cours que sur les lieux de la pratique, voire dans des expériences extérieures ou préalables à la formation. Les pièces du dossier sont classées par thèmes et justifiées en termes d'apprentissage par une note de présentation à visée auto-évaluative. La démarche participe ainsi du développement de la professionnalité de l'étudiant et de la construction de son identité professionnelle, notamment parce qu'elle initie une réflexion sur ses acquis, ses besoins et ses projets de développement professionnel, et parce qu'elle permet une relecture des apports de la formation. Ce processus, qu'il partage et discute avec ses collègues, l'engage à être un acteur responsable de sa formation actuelle et future.

1. La conception du dossier de formation

Le dossier de formation est à la fois un outil et une démarche d'apprentissage visant le développement des capacités réflexives des étudiants (Clerc, Stierli et Tschopp, 2008). Le cadrage formel de l'outil amène l'étudiant à sélectionner et ordonner des traces de son parcours de formation. Il se présente sous la forme d'une grille comportant 10 rubriques ou thèmes où « déposer » les pièces (ANNEXE I). L'insertion d'une pièce avec sa note de présentation oblige l'étudiant à faire un travail de distanciation et de conceptualisation de son action. Lorsqu'il fait la démonstration écrite de ce qu'il intègre comme apprentissages durant les cours et les stages, voire parfois hors du contexte de la formation formelle, il révèle des indices des savoirs construits dans l'alternance entre théorie et pratique. La focalisation sur les différentes « facettes » de la formation et l'auto-évaluation des acquis et ressources qu'il capitalise lui donne les moyens de déterminer ses forces et ses limites. Ce travail progressif d'appropriation du métier l'engage à se définir comme professionnel en devenir et à se mesurer à l'aune d'une norme formelle et institutionnelle : le référentiel de compétences de la formation est défini comme étant celui de l'expert.

Notre dispositif invite l'étudiant à développer son identité et ses compétences professionnelles. L'identité s'inscrit dans l'histoire de chacun et se construit tout au long de la vie. Giust-Desprairies (2000) préfère parler de processus identitaire pour signifier cette évolution

permanente. La réflexion portant sur la construction identitaire se rapporte à trois temporalités : avant, pendant, après sa formation à la Haute École. Nous conseillons à l'étudiant de reprendre des éléments significatifs antérieurs à son entrée en formation afin de montrer que ce processus s'inscrit dans la poursuite d'une histoire singulière et personnelle, à intégrer dans un cadre collectif pour la valoriser. L'assemblage d'éléments représentatifs du processus de formation contribue au développement d'une meilleure connaissance de soi, à l'adoption progressive d'une posture d'acteur de sa formation et de futur professionnel. Les quelques pièces du dossier, partagées lors des séances collectives, procèdent à la démonstration de représentations communes de la profession et du développement des compétences.

Nous envisageons la construction de ce dossier dans la durée et la continuité en invitant l'étudiant à poursuivre la démarche au-delà de la formation initiale, notamment dans l'accompagnement du bilan final où il est invité à formuler un projet de formation continue. Ce dossier, vecteur de formation « tout au long de la vie », prendrait alors la forme d'un dossier professionnel dans lequel l'enseignant consigne les expériences et les traces de ce qu'il apprend lorsqu'il est en exercice dans une classe. Il contribuerait ainsi à la poursuite du développement professionnel de l'enseignant, de ses compétences et participerait à sa professionnalité : « Les savoirs réfléchis et mobilisés par l'enseignant sont développés par la formation et l'expérience ; reconnus et partagés par le corps professionnel, ces savoirs appartiennent à la professionnalité collective » (Lévesque et Boisvert, 2001, p.30).

1.1. La nature des documents insérés dans le dossier

Les 10 rubriques du dossier cadrent le choix des pièces que l'étudiant y dépose. La lecture régulière des pièces par les formatrices montre une grande diversité quant aux choix faits par les étudiants. Apparaît dès lors, via une coloration personnelle, la mise en exergue de certaines forces, de particularités, de besoins de formation et de préoccupations momentanées de l'auteur.

Parcourons quelques-unes de ces pièces dans la rubrique « choix professionnel, rôle et identité ».

Alice² insère une pièce relative aux valeurs et revient sur un travail qu'elle fait dans un cours : *Le choix d'une profession se fait aussi à travers les valeurs que nous avons, c'est-à-dire en rapport à notre parcours de vie et ce vers quoi nous voulons tendre, réfléchir sur la société dans laquelle je vis et les valeurs qui en découlent ainsi que le message que je souhaite faire passer auprès des élèves. Chaque enfant, d'où qu'il vienne, a le droit d'avoir une éducation scolaire...* Line écrit un texte réflexif pour exprimer son choix du degré d'enseignement et le commente : *Il est parfois difficile de trouver les vraies raisons d'un choix qui nous semblait jusqu'ici « normal ». A vrai*

² Les prénoms des étudiants sont fictifs

dire je ne m'étais jamais posé la question jusqu'à ce qu'une personne me la pose. Cette réflexion est importante voire nécessaire à un moment donné de notre cursus de formation.

Dans la rubrique « formation pratique et stage », les étudiants insèrent volontiers les bilans formatifs ou certificatifs faits par leur praticien formateur. Tania revient sur son premier bilan formatif avec ces mots : *ce bilan m'a donné confiance et m'a fait entrer dans la formation sur de bonnes bases. [...] Je me suis dite que ce métier était peut-être bien fait pour moi !* En fin de formation, elle met dans son dossier le bilan final des stages et le commente : *Cette pièce est révélatrice de tous les efforts et les progrès que j'ai fournis durant ma dernière année pratique à la HEP [...]. Ces derniers stages à mi-temps m'ont permis d'être plus impliquée et présente dans la vie de la classe.*

Le mémoire professionnel n'est pas destiné prioritairement à prendre place dans le dossier de formation. Cependant, nous avons tenu à proposer une rubrique le concernant. Tania s'exprime : *Mis à part le séminaire d'intégration, il s'agit de l'unique projet que nous menons sur plusieurs années de formation [...]. Lorsque je tiens ce travail dans mes mains, j'ai vraiment l'impression que j'arrive au bout et que je vais pouvoir clore ce chapitre de ma vie.* Certaines pièces sont des créations personnelles de l'étudiant : plus singulières, elles relatent une étape de formation par une pratique d'écriture réflexive. Line en a « fabriqué » plusieurs dont une qui fait le lien avec une problématique traitée avant son entrée à la HEP. Voici ce qu'elle en dit : *J'ai lu « Le contrat naturel » de Michel Serres, un livre qui m'a touchée, car l'auteur évoque un sujet au cœur de nombreux débats aujourd'hui : la préservation de la Nature. Au gymnase [...], je m'étais engagée dans un travail de recherche sur l'écologie et les catastrophes naturelles. C'est un sujet qui m'intéresse et me questionne. [...] qui lance un débat sur une question éthique.* Pour la rubrique « pratique réflexive », elle rédige son positionnement face au dossier : *Au départ, l'idée de devoir constituer un dossier de formation ne m'a guère enchantée. D'une part, je voyais cela comme du travail supplémentaire qui prendrait énormément de temps et d'autre part, je n'en voyais pas vraiment l'utilité.* Elle poursuit en racontant comment progressivement elle entre dans la démarche, évoque ses doutes, ses difficultés et aussi son cheminement pour accéder à la compréhension et aux apports d'un tel travail. *Cette prise de distance m'est vitale pour avancer, car elle me permet de voir mes acquis tout comme les points à améliorer. Cela me permet également de voir le chemin que j'ai déjà parcouru, ce qui est d'autant plus encourageant.* Dans la note de présentation, elle réaffirme ce point de vue : *Je ne l'ai pas toujours perçu de la même manière et c'est au fil de sa réalisation que j'y ai découvert ses apports, mais aussi les difficultés. J'avais un peu peur de ne pas être à la hauteur. Cela est souvent le cas pour les travaux qui*

demandent une certaine réflexion... et une fois de plus je me suis rendu compte qu'il faut se lancer avant de juger.

Pour illustrer l'inscription de l'historicité des expériences vécues avant l'entrée en formation, voici un extrait de la note de présentation du récit de Céline à propos du lien entre les enseignants qui l'ont marquée et son choix professionnel. *Ce récit témoigne de mon processus de formation, dans le sens où je vais chercher les sources possibles de mon choix professionnel, ce qui me permet de m'interroger sur moi-même et d'avancer. Le fait d'aller puiser dans ses souvenirs permet de redécouvrir des éléments dont on ne se souvenait que vaguement au fond de nous, et les ressortir est un travail enrichissant.* L'extrait du texte de Céline confirme ce que Riopel (2006) écrit à ce propos : « Les bénéfiques que les étudiants disent retirer des activités et des expériences qu'ils ont vécues antérieurement apparaissent d'une grande richesse. Par contre leur réinvestissement dans des activités formelles de formation reste peu visible. Il nous semble que la continuité entre les deux types d'activités favoriserait un plus grand engagement dans la formation » (p. 56). Nous répondons partiellement à cette attente de Riopel via les rétroactions individuelles que nous donnons, dans le cadre d'entretien, à chaque futur enseignant sur la base des pièces qui composent son dossier.

2. L'intégration

Dans une visée de professionnalisation, les stages ont pris une place importante dans le cursus de formation des enseignants. La formation est ainsi dite « en alternance », l'étudiant partage son temps entre des stages et des cours à la Haute Ecole. L'alternance ne se résume ni à un dispositif ni à une question organisationnelle, « c'est une conception de la formation professionnelle qui consiste à faire interagir, dans une perspective dialectique, différents espace-temps de formation visant l'apprentissage professionnel » (Maubant, 2007, p. 78).

L'une des visées du dossier est de favoriser l'intégration des savoirs théoriques, pratiques et expérientiels. Les tensions provoquées par l'alternance peuvent conduire les étudiants à s'engager ou pas dans leur formation. La question de l'intégration est alors centrale et nous nous inscrivons dans ce que Legendre (1998) écrit à son propos : « L'intégration se désigne comme l'intériorisation et une organisation personnelles des savoirs de différentes sources chez l'étudiant. Cette intériorisation comprend des paramètres identitaires dont il est impératif de tenir compte en formation initiale » (p. 384). Si c'est à l'apprenant qu'incombe le travail d'intégration entre les différents savoirs enseignés, c'est le rôle du formateur de soutenir les processus de changement engendrés par la formation. Notre analyse des dossiers de formation montre que

l'intégration repose sur les capacités, les ressources et le soutien dont dispose l'étudiant pour tirer profit de la diversité des activités et contenus offerts dans le programme de formation.

3. Une question de temporalité

Quittons pour un temps le dispositif de formation pour entrer dans le dossier singulier d'un étudiant et découvrir son cheminement. Les traces qu'il aura choisi de déposer dans son dossier, tels les cailloux blancs semés par le Petit Poucet, représentent des parties différentes de son auteur et qui, mises côte à côte, permettent de mener à celui-ci. La démarche du dossier offre notamment un soutien méthodologique à qui veut tracer sa route, l'invitant à semer ses cailloux non une fois pour toutes mais pour faire le point régulièrement. Alors, le professionnel en devenir pourra reconnaître la route parcourue et envisager celle encore à tracer pour atteindre son objectif. Odette évoque son dossier en termes de « témoin » de son parcours formatif, de *valise de souvenirs* et annonce dans son texte de bilan son *intention de tenir à jour ce dossier en y ajoutant petit à petit de nouvelles pièces qui seront le signe d'une évolution constante*, de poursuivre ainsi cette construction au-delà de l'injonction institutionnelle. Comme beaucoup d'autres, Omar évoque la découverte d'un moyen nouveau pour se former, le portfolio et l'écriture, et souligne ce temps d'escale ou d'entre acte que la démarche impose : *Le fait de colliger ces différentes pièces m'a permis de marquer un arrêt, de réfléchir sur mon travail, de faire des liens. Je me suis découvert aussi certaines qualités de narrateur.*

À tout moment, le "cheminant" peut reprendre un des cailloux déposés et le changer par un autre : les notes justificatives sont donc parfois reprises et mises en sens avec de nouvelles expériences. Cette forme de portfolio suit une évolution dynamique, entrant dans la danse de la vie de son auteur. Annie nous propose une autre image pour saisir cette idée : *Le portfolio n'est donc pas seulement un regroupement de diverses feuilles inertes, mais il vit et se développe au même rythme que son propriétaire. Il est un miroir d'un des aspects de sa vie.* Chacun le construit au gré des prises de conscience et des événements. En considérant les pièces qui figurent dans les dossiers, nous découvrons des temporalités de quatre ordres : celles de l'avant, celles du pendant, celles de l'après et les « emmêlées ». Les temporalités de l'avant font référence au vécu antérieur à l'entrée en formation. Sont ainsi souvent narrés par les étudiants leur propre scolarité et leur rapport à l'école ou les démarches engagées pour entrer en formation. Nous y reconnaissons souvent des éléments évocateurs du « d'où je viens ».

Les deuxièmes temporalités, celles du pendant, nous font entrer dans un temps plus contemporain de l'étudiant, celui de sa formation, de son « métier d'étudiant » (Coulon, 2005). Ses prestations en stage ou dans le cadre des cours dévoilent un parcours de formation dont la forme est imposée.

Nous y découvrons le « ce que je fais de ma formation » et les stratégies d'apprentissage. Ici aussi les singularités se dessinent à travers des choix de développement affirmés : suivi d'un cours de guitare, formation d'expert jeunesse et sport en tennis, lecture d'un article découvert sur l'estime de soi.

La temporalité de l'après est représentée par les projets de soi, *portrait de l'enseignante que j'aimerais être*, projets d'insertion, projets pour sa classe, projets de formation continue ou complémentaire qui apparaissent davantage au niveau des pièces conclusives du dossier, annonçant déjà l'identité d'enseignant en devenir et répondant à la question « où vais-je ? ».

Les temporalités « emmêlées » sont reconnaissables à l'association de moments historiquement éloignés, mais que l'auteur rassemble dans le récit de ses expériences, témoignant de son appropriation d'un savoir ou de la construction de ressources particulières. Ainsi, Nicole écrit au 2^e mois de sa formation sur l' *évolution de mes représentations du métier* en partant de ses conceptions de la profession et les valeurs associées alors qu'elle était élève, texte qu'elle reprend à un mois de la fin de son parcours pour se projeter vers sa première rentrée scolaire.

Les différents temps sont indicateurs également de sphères de l'expérience en interaction et s'inscrivent dans une chronologie souvent « respectée » : les premières pièces évoquent ce « d'où je viens », les deuxièmes le « ce que je fais de ma formation », les dernières le « où je vais ». Les temporalités « emmêlées » sont plus souvent le fruit d'une réflexion menée au terme de la formation, sorte de témoin d'une intégration en acte de diverses expériences formatrices. Nous approchons ici la conception de l'identité défendue par Delory-Momberger (2004) : « L'identité est conçue comme le propre d'un être qui fait un avec lui-même dans le temps et dans l'espace, qui a intégré la diversité de ses appartenances, résolu ses disparités, trouvé le principe de son unification, et qui poursuit la réalisation de son être unifié dans le fil du chemin où il a reconnu sa trace » (p.63).

Si le dossier contribue à séparer puis à juxtaposer les différents morceaux d'étoffe qui le composent, le temps du bilan en fin de formation invite à la découverte d'un « je-patchwork » où se trame une histoire et une mise en intrigue, où apparaît une organisation personnelle des morceaux de tissus devenus indissociables, où une historicisation se manifeste. Lors de la présentation de leur dossier devant leurs pairs, plusieurs étudiants signalent leur prise de conscience d'être à la fois une personne et un professionnel. Situations et événements qui ont été analysés et restructurés participent à la construction de l'identité propre de chacun et cette histoire singulière s'inscrit dans les trajectoires des enseignants.

4. L'identité entre singularité et appartenance

La construction de l'identité professionnelle de l'étudiant s'appuie sur la représentation qu'il se fait de son trajet de formation et s'ancre sur le projet professionnel développé durant la formation initiale (Riopel, 2006). Cette construction procède d'un double processus d'identisation, ou singularisation et d'identification ou appartenance à un corps professionnel (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001) L'identisation se définit comme la capacité de l'étudiant à se singulariser, à se distinguer des autres, dans l'affirmation de ce qui, à ses yeux, le caractérise en tant qu'enseignant unique (ibid., 2001). Ce processus est à la fois relationnel, pour autrui, compromis entre identité proposée et identité assumée et, à la fois biographique, pour soi, compromis entre identité héritée et identité visée (Dubar, 2000). Il s'agit ici non pas d'opposer identité personnelle et identité collective, mais de prendre en compte ces diverses formes identitaires, résultats de transactions internes et externes entre un individu et les collectifs avec lesquels il interagit. La construction identitaire, bien que toujours vécue subjectivement, résulte de l'appartenance à un groupe et se constitue par opposition et différenciation. Pour donner du sens à son parcours de formation, l'étudiant doit reconnaître la dimension personnelle qu'il investit dans son activité professionnelle. Comme acteur de sa formation, il modifie ses représentations et ses conceptions de la formation. Pour Hatchuel (2005), « si apprendre c'est introduire du nouveau dans l'ancien qu'il faut réorganiser, et que ce lien ne se construit pas suffisamment, l'apprentissage peut mettre en danger l'identité même de l'individu » (p.40). L'objectif de la démarche liée aux « séminaires d'intégration » est bien de veiller à la construction de ce lien, de permettre à chacun de revenir sur ses apprentissages et sur l'histoire de sa formation.

Le contenu du dossier, en rendant compte du parcours de formation d'un étudiant, met en évidence le développement de ses compétences professionnelles. Les étudiants parlent de *carte d'identité professionnelle, une démarche d'écriture – photographie, de miroir d'un des aspects de sa vie*.

La comparaison entre les dossiers laisse apparaître à plusieurs niveaux les articulations entre dimensions communes et dimensions personnelles. Le parcours formel est le même pour tous, mais il est vécu différemment. Une étudiante nomme son dossier *répertoire des éléments marquants*. Si certaines expériences communes sont significatives pour la majorité des étudiants, d'autres ne le sont que pour peu d'entre eux.

L'analyse des dossiers de formation et plus particulièrement de la nature des pièces qui y sont déposées nous révèle combien la construction de l'identité professionnelle intègre et articule singularité et appartenance. De nombreuses pièces sont ressemblantes du point de vue de leur

forme et pourtant sont personnelles du point de vue de leur traitement (fiche de lecture, extrait de loi commenté, mémoire professionnel...). En fin de parcours apparaissent, à la fois, une singularisation des dossiers et du choix des pièces déposées et un sentiment de compétence et d'appartenance au corps des enseignants. L'identité professionnelle semble ainsi se construire dans cet équilibre entre individuation et appartenance, la singularisation s'ancre dans l'appartenance et l'appartenance favorise la singularisation.

En s'appropriant la démarche et en avançant dans leur parcours, les étudiants singularisent progressivement leur dossier. Le choix des pièces évolue vers plus d'originalité, laissant ainsi s'affirmer une identité propre. Cependant, nous retrouvons quelques pièces semblables en fin de parcours, liées à des actes de formation importants, tels que le mémoire ou le bilan de formation, différenciées par leur note de présentation. En dernière année de formation, où le temps de stage est plus important (50%), le sentiment d'appartenance au corps des enseignants est fortement relevé. Il est rendu possible par *l'image d'enseignant* que formateurs de terrain et parents d'élèves renvoient aux étudiants. Le groupe me reconnaît comme un des leurs raconte une étudiante : *j'ai vraiment l'impression que, dans l'esprit de tous, je suis vraiment une collègue*. Dès ce moment, les notes d'accompagnement laissent plus apparaître la perception qu'ont les étudiants de leurs compétences et leur sentiment d'efficacité tout en affirmant prendre conscience de leurs valeurs, leurs exigences, leurs façons d'habiter le métier.

Au cours de ses trois ans de formation, l'étudiant est amené à changer de posture. Le métier qu'il va exercer est parfois différent de celui qu'il avait rêvé/choisi. L'entrée dans l'âge adulte n'est pas sans rebondissement et se voit ici complexifiée par un changement de statut et d'identité : un élève/étudiant est entré en formation initiale, un enseignant/professionnel en sort diplômé. Cette période de transition conduit, comme le relève Delory-Momberger (2009), à « un travail biographique intense pour assurer de la continuité et de la cohérence dans un parcours de vie marqué par des incertitudes ou des ruptures » (p. 27). Laissons Aline évoquer cette transition : *La cinquième [rubrique du dossier] concerne ma formation pratique. Il s'agit de documents faits durant mes stages. Cette rubrique démontre bien mon évolution. Je suis entrée à la HEP comme étudiante et j'en ressors en professionnelle. La première pièce est une évaluation faite lors d'un stage. On voit que j'attache beaucoup d'importance à ma notation. Je suis la bonne étudiante qui obtient A. La deuxième pièce devient plus personnelle et professionnelle. Il s'agit d'une réflexion sur une situation qui m'a interpellée lors d'un stage. Je commence alors mon cheminement vers la professionnalisation. Je ne suis encore que spectatrice et pourtant, je me pose des questions.[...] La dernière pièce est une planification travaillée avec mes collègues*

d'établissement. Il n'y a pas de demande de la HEP derrière ce travail, simplement une professionnelle qui fait son travail.

5. Retour et suites...

Avec Beillerot (1988) nous assimilons la formation à un « voyage initiatique » permettant à l'aventurier de regarder ce qui se trouve au centre de soi et à y faire de la place pour du nouveau. Les futurs professionnels éprouvent par leur écriture que la formation s'appuie sur l'expérience, celle des savoirs formels et celle des savoirs non académiques, acquis dans et par la vie.

À travers la démarche du dossier, présentée ici, nous avons montré que les étudiants gardent une trace de leur parcours et rendent visible autant les dimensions formatrices communes favorisant le sentiment d'appartenance à un groupe de professionnels, que les dimensions personnelles et singulières de leurs apprentissages. Ils explicitent leur compréhension et le sens qu'ils donnent à la formation et explorent des moyens de réguler leur processus de formation.

L'accompagnant chemine pour que l'accompagné chemine : « L'accompagnement est destiné à susciter une mise en mouvement de l'accompagné, un parcours, où se greffent des apprentissages plus ou moins prévus, clandestins et parfois opaques aux protagonistes eux-mêmes. Ce qui implique que le processus d'apprentissage devient une dimension du parcours de l'accompagné » (Vial, 2007, p.141). Les trois années d'accompagnement vécues et l'analyse des contenus des dossiers de nos étudiants nous permettent d'affirmer que le dispositif « séminaire d'intégration » atteint ses objectifs : Il permet et favorise le développement de la professionnalité et la construction de l'identité professionnelle via le dossier de formation, un outil porteur d'apprentissages et d'intégration de la formation. A cela, nous pouvons ajouter que lors des bilans de fin de formation, tous les étudiants ont atteint les niveaux de maîtrise visés. Ainsi, ce dispositif innovant et professionnalisant sert autant les processus de formation des étudiants que la construction des compétences professionnelles visées par la formation initiale.

Bibliographie

Beillerot, J. (1988). *Voix et voies de la formation*, Paris, Editions Universitaires.

Clerc A., Stierli E. et Tschopp G. (2008). Le dossier de formation : un outil de développement de la professionnalité et de l'identité des enseignant-e-s généralistes en formation initiale à la Haute école pédagogique de Lausanne en Suisse, dans *Mondialisation et éducation, vers une société de la reconnaissance*, 15e congrès de l'AMSE-AMCE-WAER, Université Cadi Ayyad, Marrakech, 2-6 juin 2008.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*, Paris, Anthropos.

- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique*, dans Delory-Momberger, Ch. et de Souza, E. C. (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*, Paris, Téraèdre.
- Delory-Momberger, Ch. Le récit de vie ou la « fabrique du sujet », dans J.-Y., Robin (dir). (2004). *Le récit biographique*, Paris, L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*, Paris, A. Colin.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Approche psychosociale clinique de l'identité, dans *Recherche et Formation*, no 41.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel, Québec, *Revue des sciences de l'éducation* XXVII, no 1.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et étude de cas, dans *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, 379-406.
- Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*, Québec, Les éditions Logiques.
- Maubant, P. (2007). Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants, dans F., Merhan et al. (2007), *Alternance en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner*, Québec, Les presses de l'université de Laval.
- Vanhulle, S. et Schilling, A. (2005). *Avec le portfolio, écrire pour apprendre et se former en formation initiale*, Bruxelles, Labor.

ANNEXE 1:

Cadrage du dossier de formation, tel qu'il est présenté aux étudiants lors du premier séminaire d'intégration et qui les accompagne tout au long de leur parcours de formation [...]. Pour chaque année de formation, l'étudiant choisit en moyenne 7 pièces témoignant de son processus de formation et accompagnées d'une note de présentation. Ces documents sont soumis au formateur pour une évaluation formative. [...] La note de présentation de chaque pièce doit être datée et contenir au moins le contexte de production de la pièce, la justification du choix de la rubrique et montrer en quoi elle est un témoignage du processus de formation de l'étudiant [...] (Clerc, Stierli et Tschopp, 2010).

Rubriques	Types de textes ou de production (exemples)	Nombre de pièces
1. Choix professionnel, rôle et identité	Personnages marquants dans mon parcours scolaire / de formation Rapport aux disciplines, choix des degrés d'enseignement Portrait de l'enseignant que j'aimerais être Valeurs éducatives Eduquer – enseigner Evolution(s) de mes représentations du métier d'enseignant Mon insertion dans un établissement scolaire	1 à 3
2. Appropriation conceptuelle	Rapport suite à la lecture d'un ouvrage : points forts, positionnement personnel Réflexion par rapport à un concept vu en cours Questionnement autour d'un concept vu en cours et son application sur le terrain Mise en perspective d'un concept abordé à l'occasion des séminaires d'intégration thématiques	1 à 3
3. Appropriation didactique	Préparation d'un cours commentée Présentation d'un projet réalisé en stage, l'écart entre le prévu et la réalité Présentation d'un dispositif d'évaluation et son analyse Analyse d'un contenu didactique particulièrement difficile à faire passer	1 à 3
4. Pratique réflexive	Réflexion sur les apports et les difficultés dans la démarche du journal de bord (ou du dossier de formation) Comment je m'y prends pour revenir sur ma pratique Reprise d'une analyse de pratique collective Analyse d'un « incident critique » en classe	1 à 3
5. Formation pratique	Retour sur un contrat de formation pratique à l'occasion du stage suivant Récit et analyse d'un moment marquant ou interloquant au cours d'un stage	3 (1/année)

(stages)	Réponse à une observation par le praticien formateur ou à un entretien avec celui-ci Projet personnel pour le prochain stage et moyen de le mettre en œuvre Ma préparation d'une leçon et sa mise en œuvre (réussite, difficultés, etc.)	
6. Point sur mes acquis en cours de formation	Bilan de mes acquis / mes ressources en lien avec un module Evolution de mon rapport à la recherche Présentation d'un geste professionnel et de sa mise en œuvre dans ma pratique Analyse d'un travail de groupe, de son fonctionnement et de mon positionnement	1 à 3
7. Compétences professionnelles	Positionnement par rapport à une des compétences, acquis et besoins de formation Analyse de la mise en œuvre d'une compétence en stage Définition d'une 12 ^{ème} compétence et argumentation L'éthique professionnelle : une compétence essentielle	1 à 3
8. Droits et devoirs de l'enseignant	Pièces = Loi scolaire, code de déontologie, règlement d'établissement, charte, Commentaire par rapport à l'un de ces documents, positionnement personnel La convention relative au droit de l'enfant: réflexion à partir des documents disponibles sur www.globaleducation.ch Pourquoi je participe à la grève et /ou à la manifestation relative à mon futur statut d'employé de l'Etat	1 à 3
9. Mémoire professionnel	Processus de détermination d'une problématique Rapport à l'écriture Positionnement ou réaction critique à une lecture Perspectives après le mémoire professionnel	1 à 3
10. Autre	Éducation comparée : formation dans une autre institution (ERASMUS)	0 à 3