

TSCHOPP Geneviève, Professeure formatrice à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Suisse. Membre de l'unité d'enseignement et de recherche AGIRS (Acteurs, Gestions, Identités, Relations et Systèmes). Responsable du groupe de recherche GRAFER (Groupe de recherche : Accompagnement-Formation, Ecriture réflexive) des modules d'intégration en formation primaire des enseignant-e-s.

Accompagner le développement d'une écriture réflexive chez les enseignant-e-s dans l'espace de redéfinition d'une formation en alternance intégrative

Si la reconnaissance d'une professionnalité comme produit d'une formation peut se satisfaire d'une "posture de contrôle", la reconnaissance d'une professionnalité émergente nécessite une "posture de la reconnaissance" tout au long du processus. (Jorro et De Ketele, 2011, p. 173).

Mots-clés : alternance intégrative et projective – écriture réflexive – accompagnement – projet de formation

1. Alternance intégrative en formation et tissage entre savoirs et expériences

Dans le contexte suisse d'injonction à la professionnalisation des enseignant-e-s des degrés primaires⁷⁵, le-la futur-e enseignant-e suit sur trois ans un parcours de formation qui le-la fait croiser l'univers du terrain professionnel avec l'univers de la Haute Ecole Pédagogique. Un des objectifs de la formation en alternance est de favoriser une meilleure intégration des savoirs disciplinaires, professionnels et d'expérience (Lahaye, Lessard et Tardif, 1990, cités par Altet, 2008), et d'apporter des réponses à cette opposition relevée entre actions et réflexion. Je retiendrai spécifiquement ici le contexte de la HEP du canton de Vaud où j'interviens comme formatrice.

D'un côté, les enseignant-e-s en devenir sont placés sous la responsabilité d'un-e enseignant-e praticien-ne formateur-trice (PraFo) qui les accueille dans sa classe lors des stages, les accompagne, les évalue et leur attribue une note finale⁷⁶. De l'autre côté, la plupart des modules d'enseignement dans des champs didactiques, pédagogiques et des sciences de l'éducation sont dispensés par des formateur-trice-s qui évaluent en fin de semestre ces candidat-e-s dans les champs disciplinaires

⁷⁵ Pour enseigner à des élèves de 4 à 12 ans.

⁷⁶ Si le stage ne se déroule pas de manière satisfaisante : pour attribuer la note finale du stage, une co-évaluation est mise sur pied, elle implique alors le-la PraFo, des formateur-trice-s de la HEP des représentant-e-s l'unité responsable de la formation pratique.

concernés. Ces deux univers se voient unis dans un référentiel de onze compétences professionnelles de formation (2015, 2004)⁷⁷.

Peu de passerelles existent entre ces deux *mondes*, et c'est à l'étudiant-e, que revient cette mission de tisser ces savoirs et expériences (Perrenoud, Altet et Lessard, 2008) pour favoriser sa professionnalité, sa montée en compétence, de se bricoler *son* parcours. Ces enseignant-e-s en formation se disent tiraillés entre les savoirs hétérogènes et les identités avec lesquelles ils composent.

La formation pour enseigner aux degrés primaires, de 180 crédits ECTS, sur 3 ans à plein temps, se décline de la manière suivante, avec repérage des modules d'intégration sur lesquels nous allons nous arrêter.

	1 ^{ère} année ECTS	2 ^{ème} année ECTS	3 ^{ème} année ECTS	Total ECTS
Formation pratique en stage	9	12	15	36
Modules d'enseignement à la HEP [dont les modules d'intégration]	51 [6]	48 [3]	45 [3]	144 [12]
Total ECTS	60	60	60	180

Les modules d'intégration ont dans leur parcours un statut particulier : ils ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, mais formative et continue, sur les 3 ans. Nous retenons le double sens d'intégration :

- d'une part inscription dans une **communauté d'apprenants avec un groupe stable** dans sa composition pour toute la durée de la formation,
- et d'autre part **l'intégration à soi du contexte, forme d'incorporation des savoirs** liés à la profession.

Les modules d'intégration accompagnent l'étudiant-e tout au long de son parcours de formation et tendent à favoriser l'intégration des différentes composantes de ce parcours, cherchent à développer une posture réflexive et l'engagent à relier formation pratique (stage) et formation théorique par l'analyse de ses expériences de vie et de formation, les savoirs et compétences qui y sont associés. (Livret de cours HEP, 2016-2017)

Nous qualifions les séminaires d'intégration d'espaces-tiers ou transitionnels (Tschopp et Stierli, 2016 ; Pineau, 2007).

⁷⁷ <https://candidat.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>

2. Écriture réflexive accompagnée pour un pouvoir penser et agir renforcés

Jusqu'ici, des outils comme le journal de bord, le dossier de formation et le métatexte ont été privilégiés pour permettre aux alternant·e·s de se former (Tschopp, 2014). Ces **trois outils d'intégration**, introduits dès le 2^{ème} semestre, accompagnent l'étudiant·e dans son parcours de formation. Chaque formateur·trice propose en cours de semestre plusieurs évaluations formatives aux étudiant·e·s de son groupe qui permettent aux intéressé·e·s de prendre la mesure de leurs acquisitions, du développement de leurs compétences. L'écriture réflexive (Buysse et Vanhulle, 2009; Cros, 2009) chez ces aspirant·e·s enseignant·e·s nécessite un véritable accompagnement (Paul, 2016, 2015 ; Pérez-Roux, 2015 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). D'ailleurs, si l'écriture est une mise à distance de l'action, il nous apparaît qu'elle peut également orienter et soutenir celle-ci.

Ecrire oblige à se poser des questions sur ce qui arrive, mais aussi à entrevoir toutes les possibilités afin de dépasser une difficulté. [...] De nouvelles issues, auxquelles nous n'avions pas pensé pendant l'action, surgissent pendant l'écriture. (Myftiu, 2016, p. 9)

En considérant les caractéristiques spécifiques de la situation qu'elle approche, l'écriture évite une décontextualisation que nous pouvons reprocher parfois aux perspectives théoriques.

Depuis l'été 2015, le plan d'action « *Promouvoir et renforcer la formation par alternance* » occupe notre institution de formation. La transition vers une alternance intégrative et projective (qui prépare le passage au monde du travail) y est souhaitée, alors que nous reconnaissons dans les pratiques actuelles une alternance dite « juxtapositive » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). Plusieurs mandats ont été définis et confiés par la Direction à des équipes de projet. Un de ces mandats porte sur la redéfinition de ces modules d'intégration « en tant qu'espace de travail primordial de l'alternance intégrative, interface entre expérience vécue ou observée en stage et ressources disponibles à la HEP ». Des groupes de travail, composés de formateur·trice·s de la HEP et du terrain (et depuis peu de quelques étudiant·e·s) ont ainsi vu le jour.

La réorientation annoncée de ces dispositifs d'intégration a entraîné du côté des formateur·trice·s y intervenant des mouvements de craintes et de repli défensif, des enthousiasmes pour certain·e·s, des confrontations pour d'autres. En qualité de responsable de ces modules, co-conceptrice il y a 12 ans de ces dispositifs, de formatrice-accompagnante y intervenant depuis leur création et de chercheuse sur la construction de l'identité professionnelle et l'écriture réflexive en particulier, notre positionnement est celui d'une **chercheuse attachée à son objet**. Notre subjectivité se mêle à notre intention d'entrer dans une perspective compréhensive de ce qui se joue en termes de redéfinition de cette formation en alternance.

3. Position des personnes accompagnantes et de celles accompagnées

Nous avons souhaité par notre démarche de recherche collaborer avec une partie des acteur·trice·s concerné·e·s auquel·le·s nous avons accès.

Nos **données** relèvent

- d'une part d'un compte-rendu d'une séance de communauté de pratiques qui a réuni 25 personnes du **corps enseignant des modules d'intégration** en mai 2016 (sur les 40 qui la composent) où ont été discutés le mandat et l'évolution des dispositifs. Cette source est complétée par des notes personnelles et compte-rendu de séances de travail dans le cadre de ces mandats (2015-2017).
- D'autre part, nous avons fait passer un sondage auprès d'**étudiant·e·s en 2^{ème} ou 3^{ème} année de formation** en avril 2016, sous forme de questionnaire écrit et anonyme (avec 52 personnes répondantes).

3.1 *Commençons par la position des personnes accompagnantes*

En référence au mandat présenté antérieurement, portant sur les modules d'intégration, quelques possibles ont été esquissés⁷⁸ par le groupe de travail et présentés au printemps. Nous en relevons les orientations principales qui tendent à :

- Développer la pratique réflexive en lien prioritairement avec les stages et soutenir ainsi la professionnalité émergente tout en renforçant les liens avec les praticien·ne·s formateur·trice·s (PraFos).
- Effectuer des analyses de pratiques collectives en séminaire, certaines avec des PraFos.
- Disposer de traces au moyen de journal de bord, vidéo, visite, contrat et rapport de stage pour favoriser le développement de compétences professionnelles.
- Suivre l'évolution au cours des trois ans de la formation du journal de bord : du journal de stage au journal réflexif vers le journal pédagogique et didactique en 3^{ème} année.
- Repenser le dossier de formation en fonction de l'évolution des objectifs.
- Reconsidérer la posture de formateur·trice·accompagnant·e en donnant la priorité à l'évaluation formative.

La redéfinition de ces dispositifs oblige aussi à spécifier les **enjeux d'une écriture des pratiques professionnelles** (Kaddouri, 2006 ; Jorro, 2002), à repenser ces outils et leur accompagnement, à considérer cette écriture comme circulant entre formateur·trice·s de l'institution de formation et celles et ceux du terrain. Les discussions à l'occasion de cette présentation ont amené diverses réflexions partagées ici.

⁷⁸ Eléments liés aux mandats 2 et 3 du plan d'action « Promouvoir et renforcer la formation par alternance » présentés par M. Cusinay le 30 mai 2016 en communauté de pratiques.

Le dossier de formation a actuellement un statut semi-public, de par son partage dans l'espace du séminaire et au-à la formateur·trice qui l'évalue régulièrement et veille à stimuler l'analyse réflexive de son auteur·e. Considérant les changements à venir, nous pourrions imaginer que certaines parties du dossier soient présentées par l'étudiant·e à son·sa PraFo, pour un autre regard, voire des regards croisés entre les trois acteur·trice·s de l'alternance. Une idée stimulante serait de présenter cet outil d'intégration à des PraFos intéressé·e·s et de considérer avec elles·eux les actions possibles.

Il est ressorti des discussions en réaction à ce mandat la volonté des formateur·trice·s des séminaires d'intégration d'en conserver la nature d'espace privilégié ou sécuritaire, en œuvrant dans une logique d'accompagnement et d'évaluation formative.

En imaginant des séances de **partage de pratiques** collectives, on pourrait envisager l'option que ce ne soit pas nécessairement le groupe de l'étudiant·e évalué en stage que la·le PraFo rejoigne, pour éviter les possibles « interférences ». Une autre vigilance porte sur la nature de la trace apportée du stage par cet·te étudiant·e, avec un risque de remise en cause de la pratique de la·du PraFo.

Ces réflexions amènent les formateur·trice·s à visiter les **postures plurielles** avec lesquelles ils·elles naviguent (Le Bouédec, Lavenier et Pasquier, 2016) et à clarifier les enjeux de ces postures tout en insistant sur la **préservation d'un espace de formation-accompagnement** – les modules d'intégration – à l'écart de la certification de la formation pratique (Vial, 2007 ; Gremion et Cohen, 2015).

Au niveau des positions des **formateur·trice·s des modules d'intégration**, pointons encore :

- l'implication des acteur·trice·s et leur enthousiasme à collaborer avec les collègues du terrain ;
- le souhait de disposer des moyens pour penser cette collaboration et pour le mettre en œuvre correctement ;
- l'existence de liens entre formation en stage et modules à la HEP lorsque les étudiant·e·s amènent en séminaire des situations pratiques à analyser.

Il faut souligner que les contacts des PraFo avec la HEP se limitent à l'heure actuelle aux situations problématiques qui surgissent en stage, situations non favorables au partenariat ; il existe la crainte d'une « déshumanisation ou instrumentalisation des séminaires d'intégration à des fins de formatage – centré sur les compétences à acquérir – et non de formation par un accompagnement centré sur l'humain en (trans-)formation ». (Communauté de pratiques, notes de séances, mai 2016).

Depuis cette rencontre, le mandat de réalisation du Plan d'action s'est vu précisé par la Direction de la formation. L'alternance projective visée soutient le développement de « dispositifs qui permettent à l'étudiant d'élaborer son **projet de formation et d'insertion** dans un contexte professionnel », passant par la construction d'un « dispositif de formation pratique qui articule de façon dynamique le

stage et le séminaire d'intégration orientés vers la réalisation du projet de formation professionnelle ». Une rencontre en 3^{ème} année de formation réunira étudiant-e – PraFo – formateur-trice du séminaire d'intégration consacrée à la réalisation de ce projet. L'étudiant-e aura à rendre compte de ce dernier.

3.2 Poursuivons par la position des personnes accompagnées

Nous avons soumis au printemps 2016 un questionnaire aux **étudiant-e-s en 2^{ème} et 3^{ème} année de formation** sur le sens des modules d'intégration dans leur forme actuelle et leur possible évolution. En fonction du temps à disposition pour cette présentation, je partagerai ici exclusivement l'analyse de ces résultats (tenant ces derniers à votre disposition).

Les étudiant-e-s soulignent globalement la très forte valorisation et identification des séminaires comme un **espace-tiers** (84% des réponses) où la réflexivité est stimulée par des partages et analyses de moments de la pratique, où les liens entre les différents temps et espaces de la formation sont abordés. Les **outils** (dossier de formation, métatexte et journal de bord) semblent également reconnus dans cette fonction de facilitation de l'intégration, associés aux liens dits « théorie-pratique », mais la place donnée à l'écriture ne convainc pas tout le monde. Même si le terme « accompagnement » apparaît peu dans les réponses des étudiant-e-s, ils-elles apprécient le suivi dont ils-elles bénéficient, la possibilité d'infléchir le contenu des séminaires par l'expression de besoins ou formulations de demandes qui orientent les thématiques débattues. Les entretiens individuels sont reconnus comme une composante importante de cet accompagnement.

Concernant les **liens entre les séminaires et la pratique en stage**, ils semblent perçus de manière unidirectionnelle : les PraFos sont identifiés comme connaissant peu « ce qui se fait » à la HEP, dans les séminaires d'intégration en particulier. Ceci est déploré et pourrait évoluer dans le sens d'une collaboration renforcée. Quant à la **possible intervention du-de la formateur-trice du séminaire pour le suivi de l'étudiant-e en stage**, elle n'est clairement pas attendue (90% des répondant-e-s), excepté si le stage « fait problème » (48%). Le-la formateur-trice HEP aurait alors un rôle de médiation ou de contrôle (qui n'est pas celui envisagé) mais ce vœu signale un souci majeur dont l'institution devrait se saisir. Le souhait d'un deuxième regard sur leur pratique est néanmoins espéré de plus d'un quart des personnes entendues, permettant une meilleure connaissance par les formateur-trice-s HEP de leur contexte. Plusieurs commentaires pointent des enjeux particulièrement intéressants quant à la posture de l'étudiant-e qui devrait satisfaire deux univers, au recouvrement potentiellement problématique des fonctions d'accompagnement et d'évaluation /de certification.

4. Perspectives en regard de cette redéfinition

Favoriser le développement du **dossier de formation comme « objet frontière »** (Trompette et Vinck, 2010 ; Minvielle, 2006) circulant entre ces univers de formation et l'invitation à recueillir des traces de la pratique (sous forme de vidéo par exemple) à pouvoir analyser en séminaire (avec contribution des PraFos) font partie des pistes actuellement discutées dans les groupes de travail.

Nous pourrions y ajouter la perspective prioritaire de **rendre accessible les apports des modules de formation** – ceux des séminaires d'intégration en particulier – à nos collègues enseignant·e·s et formateur·trice·s de la pratique.

Le souhait des étudiant·e·s d'étoffer les liens entre séminaire d'intégration et stage comme celui à l'unanimité des formateur·trice·s (et des PraFos⁷⁹) soutient les changements annoncés d'une collaboration renforcée, avec des réserves majeures néanmoins quant au basculement d'une posture d'accompagnement à celle de certification. Ces perspectives d'évolution se nuancent ainsi de points d'attention ou de vigilance, apportés par accompagnant·e·s et accompagné·e·s. Points que nous sommes invités à explorer, en regard également des ressources et moyens (en temps, en formation, en projection, en prise en compte des acteur·trice·s) pour mettre en œuvre ces changements.

L'enquête auprès des bénéficiaires de ces modules et leurs formateur·trice·s des séminaires d'intégration relève quelques inquiétudes quant à des collaborations peu effectives, à la relative méconnaissance par les formateur·trice·s du terrain de leurs pairs à la HEP (et réciproquement).

Penser et analyser collectivement son agir professionnel est plébiscité par les accompagnant·e·s et les accompagné·e·s, avec volonté d'en poursuivre son développement. Quant à l'accompagnement et à l'écriture réflexive, valorisés par les formateur·trice·s, ils sont peu cités par les étudiant·e·s. Néanmoins ceux-ci les associent à la définition des séminaires d'intégration et au sens qu'ils reconnaissent à ce dispositif.

Le **sens** des séminaires nécessite d'être précisé. À ce titre, nous avons possiblement à affirmer plus clairement notre lien avec le paradigme du **praticien réflexif** (Schön, 1993), paradigme qui réconcilie (Snoeckx, 2008) les différentes sphères d'expériences de la personne et favorise leur appropriation en vue d'un « savoir-analyser ». Plus spécifiquement, l'écriture réflexive peut participer d'un **auto-accompagnement** de la personne, d'une intégration de sa trajectoire de formation, d'une **pouvoir penser et agir renforcés** (Jorro, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2009 ; Snoeckx, 2016).

Avec la perspective d'un **projet professionnel** qui serait co-évalué par les formateur·trice·s des séminaires d'intégration et les PraFos, nous avons à être vigilant·e·s quant aux interactions entre écriture outil de formation et écriture outil d'un rendre-compte réflexif ! Notre focale porte prioritairement sur le développement des compétences auto- et co-évaluatrices des futur·e·s enseignant·e·s pour qu'ils-elles posent des stratégies régulatrices de leur activité.

En mouvement vers une alternance projective souhaitée par les responsables de la HEP, nous reconnaissons avec Jorro (2007, p. 112) que « l'alternance est d'autant mieux vécue par les stagiaires que des relations partenariales existent : les principes d'intérêt mutuel entre les parties, d'autonomie des partenaires contribuent à la fondation d'une alternance professionnalisante. » Avec cette chercheuse, nous espérons que le goût d'un former ensemble pourra se préciser, dans la

⁷⁹ PraFos auxquels André (2015) et Zinguinian et André (2015) nous permettent d'accéder en pointant les défis que relèvent l'évaluation de la formation pratique.

reconnaissance des expertises, postures et préférences de chacun-e, avec des conditions de dégustation répondant le plus possible aux besoins des un-e-s et des autres. L'annonce par la direction de la HEP de la mise sur pied de programmes de formation à l'intention des intervenant-e-s pour soutenir une mutualisation des pratiques (comme nous pouvons le vivre dans l'espace de la communauté de pratiques des formateur-trice-s des séminaires d'intégration) est ainsi porteuse de bonnes conditions. Le processus permanent d'évolution de ces dispositifs nous amènera à concrétiser certaines solutions parmi une série de possibles. À cette fin, mieux connaître la position des acteur-e-s de l'alternance (ici les formateur-trice-s des séminaires d'intégration et étudiant-e-s-stagiaires) sera un soutien aux décisions qui seront prises. Notre défi aujourd'hui : penser ensemble l'accompagnement du chemin de l'alternant-e et son évaluation.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 57-72.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions Vives* [en ligne], 5, 11, 225-242. Récupéré le 30 septembre 2016 de <http://questionsvives.revues.org/603>
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 73-94). Québec : PUQ.
- Cros, F. (2009). *L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel*. *Vie sociale*, 2, 23-34. DOI : 10.3917/vsoc.092.0023
- Gremion, Ch. et Cohen, P.-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1, (3), 11-27.
- Jorro, A. (2002). Ecrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*. n°11-12, 11-31, Université de Liège. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00283651>
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche — formation — terrain professionnel, *Recherche et formation*, 54, 101-114 Récupéré le 1er octobre 2016 de <http://rechercheformation.revues.org/938>
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. Dans F. Cros (dir.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 241-253). Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G., Lavernier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives. De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.

- Minvielle, A. (2006). Les parties prenantes : un objet frontière. Dans M. Bonnafous-Boucher et Y. Pesqueux (dir). *Décider avec les parties prenantes* : Paris, La Découverte , Recherches, 2006, 173-186. Récupéré le 12 octobre 2016 de : <http://www.cairn.info/decider-avec-les-parties-prenantes-9782707147844-page-173.htm>
- Myftiu, B. (2016). *Récits d'expérience. Tome 1*. Nice : Les Editions Ovadia.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Education Permanente. Accompagnement, réciprocité et agir collectif*, 205, déc. 2015, 21-29.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Bruxelles : De Boeck.
- Pérez-Roux, T. (2015). Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue, *Questions Vives*, 24, 2-26. Récupéré le 8 août 2016 de <http://questionsvives.revues.org/1853>
- Perrenoud, P., Altet, M. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Pineau, G. (2007). Préface. effe : Une démarche de formation – action – recherche triplement porteuse d'avenir. Dans M.-T. Sautebin-Pousse (dir.), *Déployer les compétences et pouvoir agir. Ou l'envol du cerf-volant* (pp. 12-19). Lausanne : Réalités sociales.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Editions Logiques (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books).
- Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. Dans P. Perrenoud et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 125-140). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Snoeckx, M. (2016). Intégrer les pratiques d'explicitation dans la formation par l'écriture. Dans A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (p. 251-272). Paris : L'Harmattan.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 11-15.
- Tschopp, G. (2014). Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation : enjeux d'une pratique et d'une écriture qui rend compte. Dans J. Berton et D. Millet (dir.), *Ecrire sa pratique professionnelle. Secteurs sanitaire, social et éducatif* (p. 121-133). Paris : Seli Arslan.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2016). Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Dans G. Tschopp et M.-C. Bernard (dir.), *Actes du panel "L'appel biographique" (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 23-34). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré le 13 novembre 2016 de http://lel.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan et al. (dir.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2007). L'accompagnement professionnel. Une pratique d'étayage. RéseauEval. Récupéré en 2011 de <http://www.reseaeval.org>

- Zinguinian, M. et André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 73-93.