

L'identité professionnelle en question: de l'autrui significatif en formation des enseignants

Bernard Wentzel, Haute Ecole Pédagogique de Berne-Jura-Neuchâtel

Résumé

Une problématique de construction identitaire s'est trouvée au centre de notre recherche portant sur les parcours singuliers de formation de futurs professeurs des écoles. Au sein de l'espace potentiel de la formation professionnelle, identité pour soi et identité pour autrui, liées de façon problématique, se structurent à travers la préservation de soi, la projection, dans le monde, de l'image d'un « *je* » professionnel, l'identification à des autrui significatifs. Les différents visages de l'autrui significatif en formation professionnelle polarisés selon une distinction entre théorie et pratique, ainsi que les besoins et attentes des enseignants en devenir vis-à-vis de certains interlocuteurs ont émergé comme des éléments de compréhension de l'épreuve que constitue la transition professionnelle.

Introduction

Nous avons exploré, dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat (Wentzel, 2004), certaines dimensions du parcours singulier de formation vécu par neuf professeurs des écoles en devenir. Pour tenter de suivre et comprendre le mouvement d'une identité professionnelle en construction, nous les avons rencontrés en groupe, puis à l'occasion d'entretiens individuels, durant leur seconde année de formation à l'IUFM de Lorraine. Nous avons réalisé un second entretien individuel après qu'ils soient devenus professeurs des écoles, quelques mois après leur prise de fonction dans un établissement scolaire.

Afin de faire émerger du discours de ces enseignants débutants certaines expériences significatives, nous avons retenu plusieurs paramètres : le rapport aux différents espaces-temps en formation (cours, stages, ateliers), à autrui, aux savoirs, au langage et à soi. La problématique de l'identité – éclairée par la dualité de sa division interne, identité pour soi et identité pour autrui – nous apporte des éléments d'analyse d'un parcours de construction de soi, d'un « *je* » professionnel, de conquête de sa propre subjectivité par le sujet se formant.

Nous proposons d'interroger, dans cet article, le mouvement d'une professionnalité singulière et subjective, sous l'angle d'une dialectique entre rapport à soi et rapport à autrui. Nous mobilisons la notion d'autrui significatif (Mead, 1933), pour approcher le processus de construction et de stabilisation d'une identité professionnelle, dans le rapport à autrui.

Identité et altérité

L'univers de la formation professionnelle est un cadre potentiel dans lequel un sujet se trouve dans la nécessité d'exister et d'agir. Même si cet espace potentiel est déjà indéniablement une pré-forme, un canevas, il demeure pour une grande part indéterminé. Le sujet lui donne une forme en l'habitant. La possibilisation inhérente à ce lien entre existentialité et espace potentiel de formation pourrait s'énoncer en termes de formativité (Malet, 1998), de pouvoir-être, de détermination virtuelle qui repose sur la projection du sujet dans le monde. Cette projection dans le monde est simultanément projection d'une ipséité dans la subjectivité entendue comme « *espace d'investissement et de transformation des positions et des images de soi* » (Fath, 1991, p. 69). Admettons que le « *je* » qui s'exprime ne rende pas compte à lui seul de la subjectivité. « *« Moi » désigne ici, à la différence de « je », moins un sujet qu'une réalité personnelle, intérieure, originale, dessinant une profondeur intime unique [...] Avec « moi », le « je » semble se lester d'une épaisseur, d'une intériorité* » (Auregan, 1998, p. 40).

La construction d'une identité s'opère « par le jeu de l'introjection, des mouvements d'identification et de projection » (Abraham, 1982). Dans cet espace si particulier de la formation professionnelle, d'une transition formative, l'identité est toujours à (re)construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. Pour préciser cette problématique de construction identitaire, nous nous appuyons sur l'approche, proposée par Dubar (2002), d'une division interne de l'identité :

identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique. Inséparables, puisque l'identité pour soi est corrélative d'autrui et de sa reconnaissance. Problématiques, puisque l'expérience de l'autre n'est jamais vécue par soi (p. 108).

Le sujet sur lequel nous nous centrons existe dans le rapport au monde, « *la conscience d'avoir une existence propre va de pair avec la conscience de l'existence propre des autres* » (Vigarello, 1996, p. 18). Autrui n'est pas un objet. Il est en premier lieu « *un visage* » (Lévinas, 1971), mais également l'alter, « *ce que moi je ne suis pas* » (Lévinas, 1986, p. 162). Sur le plan sémantique, Greimas définit la relation entre sujet et anti-sujet¹ par une présupposition réciproque, tous deux étant représentés par un statut et un rôle actantiels. Cette relation n'a d'existence que si la présence de l'un est nécessaire à celle de l'autre. Une reconnaissance réciproque, et même une reconnaissance de soi-même au travers du sujet-autre, nous incite à poursuivre notre approche d'une construction identitaire dans le rapport à autrui en formation professionnelle, en réinterrogeant la notion d' « *autrui significatif* ».

¹ La distinction sujet/anti-sujet est une question de focalisation sur l'un des deux dans cette relation.

La référence à Mead (1933) concerne en premier lieu la façon dont se réfère un comportement professionnel pour le sujet se formant. L'autrui significatif, présent dans l'espace-temps de la formation, est porteur du geste professionnel permettant de faire face à la complexité d'une situation professionnelle et d'une parole au moins virtuelle ouvrant l'espace symbolique du « *partageable* ». C'est pour cela que le rapport à l'autrui significatif ne se réduit pas au mimétisme. C'est au travers de stratégies identitaires, plus ou moins explicites, du sujet se formant que nous pouvons entrevoir le statut et les fonctions actantielles de l'autrui significatif. Snoeckx (2000) distingue deux formes de stratégies :

l'une de « *transactions externes* » ou objectives entre l'individu et les autrui significatifs, en ajustant l'identité pour soi à l'identité pour autrui, l'autre de « *transactions internes* » ou subjectives avec la nécessité pour l'individu de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités (p. 230).

Le sens d'une dissonance : un clivage actantiel

Lorsque nous rencontrons les stagiaires durant leur deuxième année de formation à l'IUFM, ils se situent progressivement en tant que professionnels de l'enseignement. Quel que soit leur statut, formateurs-chercheurs ou instituteurs-maîtres-formateurs, les différents intervenants dans le cadre de la formation initiale sont très présents dans le discours des sujets évoquant un parcours de « *transition formative* » (Dupuis, 2002, p. 153). Ces différents sujets-autres participent au procès de construction d'une professionnalité. Ils sont potentiellement porteurs d'un discours, et plus globalement de certaines dimensions de cette professionnalité, à stabiliser à l'issue de la formation initiale, notamment pour amortir l'épreuve que constitue le début de carrière en position d'enseignant autonome et responsable dans sa classe.

Certains sujets se formant regrettent une pluralité de discours proposés par les différents intervenants, lorsqu'il s'agit de les accompagner dans une lecture compréhensive de la complexité des situations professionnelles vécues lors des stages en responsabilité. La diversité des éclairages est souvent vécue comme une dissonance, une absence de cohérence, et non comme une richesse possible. Les doutes, les inquiétudes concernant la perspective de prendre en charge une classe à temps complet, s'expriment dans les propos par le besoin d'un discours uniforme, d'une sorte de « *monobloc* » prenant la forme de prescriptions, pour se rassurer, pour dépasser certaines inquiétudes, pour surmonter les remises en question suscitées par l'épreuve des stages en responsabilité, et pour conforter une identité provisoirement acquise. La difficulté à affronter les anxiétés peut alors « *conduire à une mise en cause de l'institution comme mécanisme de défense au service de la conservation de soi* » (Abraham, 1982, p. 24). Un clivage se dessine dans le discours de la plupart des enseignants stagiaires que nous avons rencontrés entre, d'un côté, les enseignants « *de terrain* » et, de l'autre, les

« *profs d'IUFM* », à qui sont attribués des positions et des fonctions différentes, polarisées selon la distinction théorie-pratique. Les professeurs d'IUFM rejoignent le pôle de la théorie, selon certains critères évoqués : la nature de leur discours et les champs lexicaux auxquels ils se réfèrent ; l'absence d'isomorphisme entre situations de formation et pratique enseignante rencontrée en stage et l'absence d'expériences éducatives avec les élèves de l'école primaire. Ils incarnent les contraintes institutionnelles, l'autorité qui juge, notamment lors des visites en stage, et qui certifie.

L'autre pôle, celui de la pratique, est incarné, durant la formation initiale, par les instituteurs-maîtres-formateurs, ces futurs collègues parmi lesquels se trouvent prioritairement les « *autrui significatifs* ». La plupart des stagiaires précisent que leur engagement dans des ateliers animés par les IMF est lié à un discours des formateurs en consonance avec les expériences vécues en stage, à la certitude d'avoir été compris, à des situations isomorphes avec les représentations qu'ils ont de la conduite d'une classe, à la découverte de supports et d'outils didactiques directement utilisables pour faire entrer les élèves dans les apprentissages.

Le visage de l'autrui significatif ou la reconnaissance de soi au travers du sujet-autre

Nous avons relevé dans le discours des PE2 certains critères permettant de préciser l'image de l'autrui significatif, liée à des attentes et des fonctions reconnues dans le parcours de formation, cristallisées autour des informations données, d'une relation plus empathique, d'une identification à l'autre en tant que « *professionnel* ».

L'autrui significatif apparaît donc avec le visage du praticien possédant une expérience acquise, construite dans la durée. En tant que modèle et pair auprès de qui il est déjà possible de se voir confirmer une identité d'enseignant, cet autre représente ce que le stagiaire n'est pas encore, tout en souhaitant le devenir. Il est reconnu comme expert pouvant mobiliser son habitus professionnel pour accompagner le débutant dans la lecture et la compréhension d'une certaine complexité des situations d'enseignement-apprentissage rencontrées. Les attentes vis-à-vis de ces interlocuteurs privilégiés sont également exprimées en termes de techniques et d'outils nécessaires à un agir professionnel. Au travers de la recherche de proximité avec les praticiens expérimentés, une conception artisanale du métier et de son apprentissage semble résister à une rhétorique de professionnalisation ayant guidé une réforme du statut et de la formation des enseignants. Dans le modèle artisanal, tel que le définit notamment Lang (1999), la construction d'une identité secondaire est généralement perçue comme une acculturation au métier tel qu'il existe. « *L'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts* » (p. 158).

Le discours de ces enseignants en devenir nous révèle également que l'identité professionnelle dont il est question ici ne porte pas seulement sur des savoirs et des compétences. En raison des évaluations et de l'organisation trop rigide de certains aspects de la formation, nos interlocuteurs regrettent que l'institution les considère trop souvent comme des étudiants et non comme des enseignants en devenir. Ils ont réussi le concours de fin de première année et, se trouvant dans un statut intermédiaire, hybride, une sorte d'entre-deux accentué par certaines difficultés rencontrées lors des stages en responsabilité, ils s'inscrivent dans une recherche de stabilisation de l'identité en mouvement. Ils perçoivent un décalage entre une identité subjective projetée et une identité attribuée provisoirement dans le cadre de la formation professionnelle. Dans cette période de transition formative, la quête d'une image de soi revalorisée semble intégrer une logique d'émancipation et d'autonomie de ces PE2. A la question « *Qui suis-je ?* », ces stagiaires expriment le besoin de se voir confirmer une identité d'enseignant provisoirement acquise en stage, face à un public authentique, soit les élèves d'une classe. La réponse possible à cette question est alors un rapprochement, parfois stratégique, avec les « *gens de terrain* », ces adjuvants participant au procès de construction de soi. Le sentiment d'appartenance se développe dans l'intersubjectivité. La reconnaissance d'une des dimensions de soi-même au travers d'un sujet autre, l'autrui significatif représentant lui-même un groupe de référence, et la présupposition d'une réciprocité, participent d'une dynamique de confirmation identitaire et d'une réconciliation entre identité pour soi et identité pour autrui.

Après la sortie de l'IUFM et la titularisation, l'autrui significatif ne disparaît pas du discours des enseignants débutants, mais les représentations de son rôle ont évolué tout comme la professionnalité de nos interlocuteurs. Des ressources professionnelles incarnées et la constitution d'une professionnalité en tant qu'« *expérience acquise* » (Mialaret, 1996, p.165) mobilisée pour agir professionnellement se substituent progressivement à une conception applicationniste de l'exercice du métier.

L'autrui significatif dans la classe

Lorsque nous les avons rencontrés quelques mois après leur nomination, nos interlocuteurs ont tous évoqué leurs rencontres avec le conseiller pédagogique. Celui-ci, en tant qu'autrui significatif, se substitue aux IMF, même si les jeunes enseignants regrettent qu'il soit si peu disponible et qu'une relation de plus grande proximité ne puisse s'instaurer. Les nouveaux titulaires donnent du sens à cette relation. La reconnaissance des compétences du conseiller pédagogique repose sur certains critères identifiés par les enseignants débutants au travers de cette relation pourtant épisodique : il contribue à la poursuite du parcours de construction d'une professionnalité ; il apporte une aide ; il rassure et il propose des réponses concrètes sous forme de pistes à explorer plutôt que de techniques à appliquer.

Le conseiller pédagogique incarne un discours à la fois de référence et humanisé, que les jeunes enseignants ont recherché lorsqu'ils étaient en formation initiale, alors qu'ils se sentaient en décalage avec un certain univers lexical institutionnel et qu'ils percevaient comme dissonants les discours de différents intervenants. Pour certains de nos interlocuteurs évoquant des difficultés d'intégration au sein de l'établissement scolaire où ils avaient été nommés, le rapport au conseiller pédagogique prend une dimension particulière. Il est celui auprès de qui les débutants peuvent mettre en mots un vécu professionnel problématique et des besoins ressentis, aussi bien dans la pratique que dans le rapport à autrui. Ces compétences relationnelles accentuent la reconnaissance dont il bénéficie.

A côté de la relation avec le conseiller pédagogique, certains marqueurs caractérisant une identité professionnelle stabilisée, quelques mois après la prise de fonction, ont été révélés dans le rapport à autrui. Les jeunes enseignants évoquent les rapports entretenus avec leurs collègues. La proximité dans l'espace et la relation à autrui favorisent une disponibilité nécessaire pour solliciter un avis, se rassurer et pour continuer à se former. La confirmation identitaire repose sur la possibilité de pouvoir raconter ses pratiques, questionner et relativiser les difficultés rencontrées, notamment pour se voir confirmer dans une position d'enseignant capable de faire face, sans nécessairement être un expert.

Pour certains de nos interlocuteurs, l'intégration au sein de l'école s'est trouvée facilitée par la présence de collègues proches, par leur âge, leur itinéraire de formation professionnelle, la qualité des rapports humains, l'existence d'espaces d'échanges collectifs et d'entraide symbolisant un « *esprit d'équipe* ». Inversement, la sensation de ne pas être intégré au sein d'une équipe engendre un sentiment de solitude et influence aussi bien l'agir professionnel que la poursuite du parcours singulier de formation.

L'ensemble des jeunes enseignants que nous avons rencontrés ont en commun cet habitus en cours de constitution, révélateur d'une culture professionnelle qui, en réalité, s'est déjà construite durant la formation à l'IUFM : ils insistent sur les bienfaits d'un travail en équipe. Nous avons tenté d'identifier certains indices, dans les discours sur le rapport à autrui en formation initiale, annonçant cette dimension de l'identité professionnelle, de l'esprit d'équipe. Lorsqu'ils étaient encore PE2, les futurs professeurs des écoles soulignaient l'importance de s'engager avec des interlocuteurs privilégiés dans des activités communicationnelles souvent informelles, destinées à mettre en mots l'expérience vécue, à formaliser un répertoire d'outils professionnels et à dépasser ce qu'ils percevaient alors comme des limites de l'offre institutionnelle de formation. Les remises en question d'un « *je* » professionnel, le constat d'impuissance face à certaines situations professionnelles complexes, exprimé très simplement par « *je ne sais pas* » ou « *je n'y arrive pas* », ont facilité la manifestation d'un besoin d'être accompagné et l'adhésion à la dimension intersubjective du parcours de construction de leur identité professionnelle.

Accompagner dans la construction d'une identité de praticien réflexif

Les difficultés rencontrées par les stagiaires pour habiter le cadre de la formation professionnelle semblent favoriser la persistance dans leurs représentations d'un clivage entre théorie et pratique. Divers dispositifs innovants ont été mis en place au sein d'IUFM afin de réduire la fracture qui perdure entre la formation académique et le terrain de la pratique professionnelle, mais également entre une identité professionnelle revendiquée et une figure du praticien réflexif devenue incontournable depuis quelques années dans la réflexion sur l'identité enseignante et, plus précisément, sur le développement des compétences professionnelles. Les discours d'enseignants en devenir nous rappellent qu'une pratique réflexive ne va jamais de soi. Elle suppose « *une posture, une forme d'identité, un habitus* » (Perrenoud, 2001). La mise en mots de leur rapport à la formation mérite bien sûr d'être entendue, qu'elle soit contestataire, revendicative, ou encore qu'elle revête des vertus cathartiques. La contestation du cadre existe d'ailleurs dans d'autres formations professionnelles alternées durant lesquelles se structure une identité de praticien, et semble devenir plus prononcée lorsqu'un statut hybride de stagiaire assure la transition. La problématique identitaire, ayant introduit une analyse de l'articulation entre rapport à autrui et rapport au savoir, nous oriente notamment vers une réflexion sur l'accompagnement en formation professionnelle.

Certains stagiaires revendiquent, particulièrement au retour de stage, des espaces-temps d'échanges, de mise en mots de l'expérience vécue, ainsi qu'une relation s'inscrivant dans la durée avec un interlocuteur privilégié. Les gens de terrain investissent ces espaces-temps d'échanges avec les outils qui sont les leurs : positionnement empathique et proposition de conseils, de routines, voire de recettes. Certaines formes d'accompagnement ne peuvent sans doute pas faire l'économie d'un cadrage et d'une contractualisation par l'institution pour éviter qu'elles reposent uniquement sur la construction préalable d'un territoire subjectif de liens humains. Pour autant, les formateurs considérés par les stagiaires comme incarnant le pôle de la théorie, ne peuvent laisser inoccupés certains espaces-temps de rencontre et de mise en mots, « *entre-temps* » ou « *contretemps* » (Pineau, 2000, p. 188-193) propices au questionnement et embrayeurs potentiels d'une pratique réflexive. Il ne s'agit pas pour ces formateurs de renoncer à une certaine réflexion épistémologique et de tenter de rejoindre le pôle de la pratique, sous prétexte que cela serait la seule voie possible pour recueillir, a priori, l'adhésion des stagiaires à leur discours. Une des fonctions d'accompagnement du formateur, dans l'investissement de ces espaces interactifs, est d'entretenir le lien entre vécu professionnel et éclairages conceptuels, entre posture de recherche et pratique en classe. Aussi bien dans le cadre d'une direction de mémoire professionnel que dans des temps d'accompagnement moins contractualisés, la théorie apportée est mise au service d'une compréhension du réel (Bailleul, 2005). Elle alimente le développement d'une attitude de questionnement, un processus de « *remaniements identitaires* » (Bodergat, 2005, p. 27) et une prise de conscience « *que les pratiques ne sont*

pas d'emblée disponibles, constituées comme des entités qu'il suffirait d'inventorier » (Dupuis, 2002, p. 200).

Un positionnement d'« *Être en recherche* » ne se limite donc pas à la réalisation d'un mémoire professionnel. Il s'inscrit dans la durée de la vie professionnelle d'un enseignant et il intègre sa pratique. Une conception techniciste de l'exercice du métier d'enseignant, la tentation sporadique d'une forme d'économie de soi, partagées par certains stagiaires, semblent constituer des obstacles à l'adoption spontanée de ce positionnement de soi, ou encore à l'immersion dans un discours épistémologique. Les PE2 rappellent qu'ils ne donnent pas spontanément du sens à l'engagement dans une démarche de recherche en formation professionnelle. « *Être en recherche* » n'est pas « *mener une recherche* ». C'est un état d'esprit, une culture professionnelle, et peut-être même avant, une culture universitaire. En effet, la mise en place, dans le cadre de la réforme LMD, d'un parcours fléché « *Professorat des écoles* », favorisant une formation pluridisciplinaire jusqu'à l'obtention d'une Licence, peut participer à la construction d'une identité de praticien réflexif.

Pour ces enseignants en devenir, l'enjeu de connexions entre théorie et pratique semble reposer, avant tout, sur une articulation entre compréhension et action. Dans le cadre d'une relation anthropo-pédagogique, plutôt qu'essentiellement empathique, les éclairages théoriques et l'apport de certains concepts préalablement approchés en cours et contextualisés notamment lors des visites de stage, semblent plus facilement appropriés par les stagiaires. Le sens et la valeur formative d'un entrecroisement de différents regards peuvent être construits à travers l'analyse compréhensive de l'expérience vécue et la formalisation de ressources professionnelles pour agir. L'esprit d'équipe évoqué par les enseignants débutants que nous avons rencontrés après leur sortie de l'IUFM favorise la construction d'un « *réseau d'interactions professionnelles* » (Grangeat & Besson, 2006, p. 45), facteur de développement de l'activité réflexive, et dans lequel se croisent différents regards, différentes approches de la complexité du réel. Le conseiller pédagogique occupe une place essentielle dans ce réseau. Il est reconnu pour une expertise qui dépasse largement une expérience personnelle. Un réseau d'interactions peut exister dès la formation initiale, à condition que la mise en tension des identités en présence (stagiaires, praticiens, formateurs-chercheurs) puisse permettre de dépasser le clivage entre théorie et pratique. Les formateurs-chercheurs, incarnant le pôle de la théorie, ont les ressources pour se positionner dans une posture d'accompagnement au sein d'un réseau d'interactions professionnelles.

Les ateliers d'analyse de pratiques participent également à la construction d'une identité de praticien réflexif. Pourtant les objectifs de formation de ces dispositifs sont diversement reconnus par les stagiaires. Certains les perçoivent comme une « *thérapie de groupe* » alors que d'autres s'y engagent en espérant trouver le cadre d'une personnalisation de leur parcours de formation. Préalablement à l'engagement dans des démarches d'analyse de pratiques, un accompagnement dans différentes formes d'écriture peut avoir un intérêt pour temporiser, sortir de l'urgence et de la pression

vécue en situation professionnelle. Comme le rappelle Dupuis (2002), « *la vertu principale de l'écriture en formation est qu'elle prend d'abord le temps de « poser », de disposer, d'établir* » (p. 104). Même si les apports d'une écriture formative ne sont plus à démontrer, un malentendu perdure : les stagiaires assimilent le passage à l'écrit à une évaluation sommative commanditée par l'institution. Entrer dans l'écriture n'est jamais simple, qu'il s'agisse d'ateliers d'écriture, d'un journal personnel de formation, voire de la rédaction d'un mémoire professionnel. Les fonctions de l'accompagnant sont nombreuses : proposer les déclencheurs qui permettront la prise de recul ; favoriser une implication des stagiaires ; contribuer à une évolution de leur rapport à l'écriture en se positionnant comme garant du cadre, etc.

Conclusion

Concluons ici notre réflexion sur l'accompagnement dans la construction d'une identité professionnelle en proposant une piste de travail qui nous semble encore largement à exploiter. Elle concerne les positions du stagiaire dans un triangle didactique spécifique à la formation professionnelle d'enseignants. Les théories constructivistes, la différenciation pédagogique ou, plus globalement, les méthodes actives intègrent les contenus d'enseignement à l'IUFM, afin d'orienter les pratiques de ces futurs enseignants. Le décalage entre l'univers de la formation que les PE2 considèrent « *trop théorique* » par rapport au terrain de la pratique professionnelle, le mal-être identitaire lié au statut hybride de stagiaire, se trouvent renforcés, dans les discours de ces futurs enseignants, par le constat d'une passivité subie lors des cours suivis à l'IUFM et une absence d'analogie entre le dire et le faire des formateurs. Cette absence d'analogie concerne notamment la définition des objectifs pédagogiques, la prise en compte des différences individuelles et la variété des situations, des activités ou encore des outils proposés pour construire des savoirs professionnels. Une des spécificités de la formation professionnelle, et de l'identité même des enseignants, nous est justement rappelée par Perrenoud (1998) : « [...] *la pratique qui y prépare est largement « isomorphe » à la pratique à laquelle on prépare, si bien que le curriculum caché et l'imitation ont une importance particulière dans la formation* » (p. 176).

Il ne s'agit pas pour autant de conclure que les interventions didactiques et pédagogiques des formateurs à l'IUFM devraient se rapprocher systématiquement des pratiques professionnelles d'enseignants du primaire. Le mouvement continu de la réflexion dans le champ de la formation d'adultes alimente le questionnement sur les possibilités de mise en activité des futurs enseignants dans l'espace de la formation et sur l'organisation du cadre de leur rencontre avec les différents savoirs professionnels. Au-delà d'une modularisation (Baillauquès, 2001) relevant d'une volonté institutionnelle d'individualiser les itinéraires de formation, le paradigme de la « *personnalisation* » se doit également d'être visité, dans la perspective d'une centration sur les besoins du sujet se formant, et dans la construction de réponses possibles, en termes de dispositifs et plus singulièrement de situations formatives, à la problématique du sens de l'engagement de soi en formation.

Références

- Abraham A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy-Les-Moulineaux: EAP.
- Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation (1991). *Individualiser les parcours de formation*. Colloque de l'A.E.C.S.E. Lyon.
- Alin C. (1999). Histoires de vie ou la question du tiers et de l'interprétant. *Spirale*, 24.
- Alin C., Gohier C. (2001). *Enseignant-Formateur*. Paris: L'Harmattan.
- Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Auregan P. (1998). *La figure du moi et la question du sujet depuis la Renaissance*. Paris: Ellipses.
- Bailleul M. (2005). L'accompagnement du mémoire professionnel en formation d'enseignants : un « bout de chemin » ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 11-26.
- Bodergat J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 27-48.
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle R. & Demailly L. (1998). *Les métiers de l'éducation et de la formation*. Paris: Presse Universitaire du Septentrion.
- Baillauquès S. & Breuse E. (1993). *La première classe*. Paris: ESF.
- Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M. & Tournier F. (2001). *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles*. Paris: INRP.
- Clerc F. (1995). *Débuter dans l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Develay M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*. Paris: Nathan collection « Pédagogies ».
- Dubar C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dupuis P.-A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Dossier pour la soutenance de l'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de Gérard FATH, Université Nancy 2, Département Sciences de l'Education.
- Fath G. (1991). Laïcité et formation des maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 97, 65-74.
- Grangeat M. & Besson C. (2006). Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ? *Formation et pratiques d'enseignement en question - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 31-52.
- Guillot A. (1997). *Un impact de la création des IUFM : la (re)composition identitaire des enseignants*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Gérard Fath, Nancy2.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Levinas E. (1971) *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas E. (1986). *De l'existence à l'existant*. Paris: Vrin.
- Malet R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Mead G. H. (1933). *Mind, Self and Society, trad.*, L'esprit, le soi et la société, présentation de J. Cazeneuve. Paris, PUF, 1ère édition.
- Mialaret G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.161-188). Paris: PUF.
- Perrenoud P. (1998). Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres. In R. Bourdoncle & L. Demailly, *Les métiers de l'éducation et de la formation* (pp. 157-187), Paris: Presse Universitaire du Septentrion.

- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF éditeur.
- Peyronie H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris: PUF.
- Raymond D. & Lenoir Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Snoeckx M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction des mémoires. In C. Gohier, C. Alin, *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Recherche et formation. Paris: L'Harmattan.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon F-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Wentzel B. (2003). L'accompagnement : entre cadre institutionnel et stratégies d'acteurs. Actes du Colloque international « L'accompagnement et ses paradoxes ». Université de Tours.
- Wentzel B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de Professeurs des écoles*. Thèse de Doctorat sous la Direction de Gérard Fath, Université Nancy2, soutenue le 26 novembre 2004.
- Wentzel B. (2006). Malaise dans la formation. *Les cahiers pédagogiques*, 446, 61-63.