

La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale

Professional identity building challenged by training: The case of Belgian students training to teach musical education

Muriel Deltand

Volume 15, Number 1, Spring 2014

L'apprentissage et l'enseignement de la musique : regard francophone international

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033793ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033793ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)

1929-7394 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deltand, M. (2014). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 33–43. <https://doi.org/10.7202/1033793ar>

Article abstract

Regarding teaching internships as a pivotal moment in professional identity building, our research aims to examine students' experiences in teaching music without any artistic experience prior to their training. How do these students, who intend to become primary school teachers, experience their internship, position themselves with respect to the didactics of musical education, and correlate their relationship to this subject with their identity project? Three students who took part in a study of 15 subjects conducted between 2009 and 2012 give accounts of their journey, their teaching experience, and the support they received from their internship supervisors in Belgium. Through these paths, the study reveals four major areas in the field of training: the identity project as the overriding theme of the experience, the role of mentors, the recognition of significant others and, lastly, the contextualization of the lack of experience in musical education prior to training. These results promote reflection on the links between in-the-field experience, musical education, and professional identity in training.

La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : Le cas des étudiants belges¹ se formant à enseigner l'éducation musicale

Muriel Deltand
(Haute École de Bruxelles/Université de Lille 1)

L'identité professionnelle occupe une place importante dans les écrits scientifiques et professionnels (Bourdoncle 2000 ; Day 1999 ; Lang 2001 ; Vanhulle et Lenoir 2005). Si de nombreuses études mettent en lumière les difficultés vécues par les jeunes enseignants entrant dans la carrière (Baillauques 1999 ; Deauviau 2005 ; Huberman 1989)², peu d'entre elles ont cherché à comprendre comment l'identité professionnelle se construit en situation de formation. En cohérence avec nos travaux antérieurs (Deltand 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2014 ; Deltand et Kaddouri 2014), nous abordons ici l'identité sous un angle processuel afin de comprendre ce qui se trame derrière la didactique musicale. En effet, enseigner l'éducation musicale s'apprend, mais soulève aussi des questions sur les processus de formation à mettre en place. Pourtant, au-delà des théories et des situations de stage prévues pour construire une identité professionnelle en formation, il existe encore un certain nombre d'inconnus. Ceux notamment liés aux étudiants, à leurs parcours et au vécu en situation de stage. Dans ces conditions, la question centrale à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : comment l'identité professionnelle se construit-elle chez des étudiants se destinant à devenir instituteurs ? Plus précisément nous nous interrogeons sur le vécu d'étudiants n'ayant pas d'expériences musicales avant l'entrée en formation et devant l'enseigner comme le prévoit le programme³. Comment vivent-ils cet enseignement en situation de stage et quel rapport entretiennent-ils avec la discipline musicale ? Nous posons l'hypothèse que ce rapport dépend, d'une part, du sentiment de continuité ou de rupture dans leur expérience scolaire au regard de leur projet identitaire, et d'autre part, de l'attitude des personnes les plus significatives (c'est-à-dire les formateurs et les maîtres de stage) qui les accompagnent

en situation de formation. Après avoir synthétisé le paysage de l'enseignement supérieur en Belgique, nous aborderons, dans une seconde partie, les notions théoriques ayant trait à l'identité professionnelle et au projet identitaire. Nous traiterons dans une troisième partie de la méthodologie utilisée pour mener notre enquête auprès de quinze étudiants qui n'avaient aucune expérience musicale avant d'amorcer leur formation. Cette enquête visait à comprendre comment leur identité s'est tissée durant leur formation. Dans la quatrième partie, nous analyserons des micro-expériences qui scandent le quotidien d'étudiant. Nous utiliserons trois cas représentatifs dans le but d'explicitier et d'illustrer un épisode de stage durant lequel le projet identitaire des étudiants s'est trouvé fortement mobilisé. En conclusion, nous proposerons quelques retombées en termes de recherche et de pratiques professionnelles qui contribueront, nous l'espérons, au renouvellement des questions liées à la prise en compte et à l'accompagnement des processus identitaires par le biais de la formation.

Vers une redéfinition du paysage de l'enseignement supérieur en Belgique

Poussée par les réformes qui se multiplient en Europe en vue de la « masterisation » des enseignements, la Fédération Wallonie-Bruxelles a promulgué le 7 novembre 2013 un décret (Gouvernement de la Communauté française de Belgique 2013) qui redéfinit la carte institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Ainsi, quatre grands types d'enseignement sont reconnus et obligatoirement institués de façon similaire, indépendamment des lieux où ils sont dispensés, que ce soit à l'université, dans les hautes écoles ou dans les écoles supérieures des arts et de l'enseignement

¹ Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

² Les trois auteurs mentionnés ont chacun abordé la question des difficultés vécues par les enseignants novices, mais sous des prismes différents. Huberman (1989) a mis en exergue le fait que le novice passe par une phase d'exploration et de tâtonnement faisant apparaître un certain décalage avec la formation initiale du sujet et l'entrée dans la carrière. Quant à Baillauques (1999), elle a insisté sur ce qu'elle appelle un processus « critique » mettant en avant le fait que le sujet novice se connecte avec ses idéaux professionnels et les remet en cause. Ce nouveau questionnement rend ce moment conflictuel entre, d'une part, soi-même et, d'autre part, les autres. Deauviau (2005) ajoute que ce moment de remise en cause se cristallise dans l'interaction avec les apprenants.

³ À titre d'information, le socle des compétences belge prévoit que les instituteurs du primaire enseignent l'éducation artistique à raison de deux heures obligatoires par semaine, à répartir équitablement entre l'éducation musicale et l'éducation plastique.

supérieur de promotion sociale⁴. Si ce décret n'aborde pas la question du nombre d'années de formation requis pour devenir enseignant⁵, celui-ci recadre en revanche la formation devant être dispensée aux étudiants et les institutions les accueillant. Dans ce nouveau cadre, les hautes écoles pédagogiques sont chargées de former en trois années les instituteurs de la maternelle et du primaire à un niveau de baccalauréat, alors que les universités et les écoles supérieures des arts, ont dorénavant pour mission de former l'étudiant à un niveau de master et d'agrégation. En ce qui concerne la formation des régents du secondaire inférieur, celle-ci est reprise dans les écoles supérieures des arts à un niveau de baccalauréat. Si les offres relatives à la musique se retrouvent réparties au sein de ces différentes institutions d'enseignement, celles-ci s'y distinguent par les finalités professionnelles attendues en sortie de formation. Pour faciliter la lecture comparative de ces offres, nous les organisons, dans le tableau 1, en quatre pôles de pratiques.

Parmi les quatre pôles de pratiques d'enseignement musical, c'est le pôle *éducation musicale* qui nous occupe dans cet article. À ce niveau, les modifications se retrouvent essentiellement dans le curriculum de formation. En effet, le décret impose de nouvelles grilles composées d'unités d'enseignement (UE) où n'apparaissent plus nommément les disciplines. Organisée sous forme de thématiques, chaque unité regroupe en son sein une ou plusieurs disciplines. À titre illustratif, une UE nommée « Sciences, corps et art » en 1^{ère} bac (c'est-à-dire en première année de baccalauréat) englobe trois disciplines distinctes (biologie, éducation musicale et éducation physique). Alors que les disciplines étaient légitimes et incontournables dans les grilles initiales, ce regroupement en UE peut faire craindre, en raison d'une pénurie de personnel, l'apparition éventuelle de restrictions dans le nombre de projets souhaités, une récupération d'heures, ou une prédominance de certaines disciplines au détriment d'autres, au point de faire disparaître du programme certaines d'entre elles. C'est, à titre d'exemple, le cas de l'éducation plastique ou des arts de la parole qui risquent hypothétiquement de prendre peu à peu la place de l'éducation musicale, en en minimisant l'importance, jusqu'à la faire tout bonnement disparaître. Le choix d'utiliser le terme *art* ouvre donc la porte à toutes sortes de dérives

potentielles. À cela s'ajoute le fait que l'organisation de cette UE impose une cote d'évaluation unique incorporant les trois disciplines pour sa réussite. Cette imposition oblige donc les formateurs à négocier une répartition des points afin d'arriver à cette unique notation.

Comme on peut l'imaginer, la redéfinition du paysage de l'enseignement supérieur risque d'avoir des répercussions significatives, non seulement d'un point de vue didactique et fonctionnel, mais également identitaire. En effet, dès le 15 septembre 2014, l'enseignement supérieur a changé de visage. La réforme mise en application est sans précédent. Elle révolutionne l'ensemble des institutions et des programmes de formation et sa mise en place pose un certain nombre de problèmes. La réforme entraîne la remise en question de la légitimité, mais aussi du maintien des disciplines artistiques dans les programmes. Ce qui est en jeu n'est pas seulement une réduction de l'importance des disciplines, voire leur disparition nominative, mais également la fragilisation du socle identitaire des enseignants dont l'étayage était fortement assuré par la légitimité des disciplines en question.

Identité professionnelle et projet identitaire : une question d'épreuve

Parler d'identité professionnelle renvoie d'abord à la notion même de *dynamiques identitaires*. Pour Kaddouri (2000), les *dynamiques identitaires* font appel au potentiel d'un sujet soumis à un ensemble de tensions : tensions *entre* la diversité des composantes liées à son identité et tension *vers* un projet identitaire qui le guide et l'oriente vers son métier. En ce qui nous concerne, nous croyons que les tensions et l'orientation du projet conduisent l'étudiant à prendre un certain nombre d'initiatives en situation de stages, que nous pouvons qualifier de *stratégies identitaires*. Ces stratégies se manifestent par et dans des discours et des actes qui ont pour fonction de maintenir, de réduire ou d'éviter des écarts entre *identité pour soi* (étudiants) et *identité pour autrui* (formateurs et/ou maîtres de stage). Ces différents choix opérés placent l'étudiant dans un processus identitaire et l'inscrivent dans des formes de socialisations multiples (Dubar 1991) qui sont à l'œuvre dans la plupart des expériences vécues durant sa formation. Ces choix sont conditionnés par une diversité de contextes et par les niveaux d'expériences attendus⁶.

⁴ La réforme a mis en place une Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) qui a pour mission de réguler et soutenir les offres de formation.

⁵ Notons qu'un second décret est attendu à ce sujet aux alentours de 2017.

⁶ Les niveaux d'expériences attendus sont construits annuellement par les équipes de formateurs des hautes écoles afin de mettre en place, au sein de la formation, le détail des stages et des compétences ciblées par année d'étude en corrélation avec le *Référentiel d'évaluation des compétences professionnelles* (Institut pédagogique Defré 2014). À titre d'exemple, en deuxième année du baccalauréat professionnel « instituteur primaire » 2014-2015, il est attendu de chaque étudiant qu'il s'implique de manière progressive dans différentes pratiques enseignantes, qu'il confirme son choix professionnel et qu'il construise et pratique des activités porteuses de sens s'inscrivant dans le contexte de la classe et des finalités officielles.

Pour réaliser ces attentes, l'étudiant doit réussir deux stages dans une même école. Le premier stage se déroule durant cinq lundis consécutifs. Les étudiants sont appelés à s'interroger et à comprendre des pratiques qui s'inscrivent dans la durée (continuum des apprentissages), ainsi qu'à construire des situations d'apprentissage adaptées aux moyens dont l'enseignant dispose et aux besoins des enfants. Le premier lundi est consacré à l'observation et à l'accompagnement du maître de stage. Le stagiaire assure une prise en charge partielle le deuxième lundi, puis complète dès le troisième lundi. Durant le deuxième stage, d'une durée d'une semaine, le stagiaire expérimente des activités préparées et analysées de manière accompagnée.

Tableau 1 : Typologie des quatre pôles de pratiques de formation musicale dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone.

| Pôles de pratiques d'enseignement musical | Organique de la formation | Acteurs concernés et identité professionnelle attendue | Type d'institutions de formation |
|--|--|---|---|
| Pôle <i>musique</i> | Formation, dispensée au niveau du master, qui prépare à la didactique : - des apprentissages musicaux et leur formalisation en langue musicale (dite « solfégique ») et - des apprentissages instrumentaux autonomes (instruments de musique) et/ou vocaux (chant individuel, chant d'ensemble). | Musiciens enseignants travaillant principalement dans les académies de musique et donnant les cours suivants : - éveil musical (avant le cours de formation musicale ; destiné aux enfants de 5, 6 ou 7 ans, selon l'académie), - formation musicale (anciennement appelé le cours de solfège), - instruments de musique, - musique de chambre, - écriture et analyse, - ensembles instrumentaux et - chant d'ensemble. ⇓ Identité professionnelle visée : spécialistes de l'enseignement de la musique | Écoles supérieures des arts (anciennement appelées « Conservatoires royaux supérieurs de musique » et l'IMEP – Institut supérieur de musique et de pédagogie) |
| Pôle <i>musicologie</i> | Formation, dispensée au niveau du master, en musicologie. Cette discipline forme notamment à l'histoire de la musique et à son évolution dans la société et la culture. Elle tente de comprendre le langage musical et ses caractéristiques propres. | Acteurs travaillant notamment : - en recherche en musicologie, - dans certains métiers de l'enseignement et/ou - à la mise en place d'activités culturelles. ⇓ Identité professionnelle visée : spécialistes de la musique | Universités |
| Pôle <i>techniques et animations musicales</i> | Formation, dispensée au niveau du baccalauréat, qui est centrée sur les techniques musicales et « animatives » afin d'effectuer des mises en place d'activités à visées sociales et d'ateliers musicaux collectifs. | Concerne principalement les éducateurs spécialisés au sein de structures extra-scolaires, mais également les animateurs (centration sur le groupe social et la motivation). ⇓ Identité professionnelle visée : généralistes de la musique intervenant par la musique | Hautes écoles et l'Enseignement supérieur de promotion sociale |
| Pôle <i>éducation musicale</i> | Formation, dispensée au niveau du baccalauréat, qui vise la mise en place de dispositifs musicaux expérientiels (activités senties) en sensibilisant les apprenants à la musique et à l'art en général. Ces dispositifs d'éducation musicale attendus sur le terrain éducatif <i>ne doivent pas</i> aborder la formalisation « solfégique » du langage musical avec les apprenants. Il s'agit de construire les compétences musicales préparatoires (par le corps, la voix, l'écoute, etc.) à une éventuelle écriture ou pratique formalisée. En vue de préparer ces dispositifs, le programme forme les étudiants à un niveau musical élevé développant notamment les savoirs musicaux et sa formalisation en langue musicale (dite « solfégique ») afin de maîtriser et de didactiser les attendus de la discipline. | Concerne principalement les instituteurs de la maternelle et du primaire ainsi que les régents du secondaire inférieur se formant à l'éducation musicale. ⇓ Identité professionnelle visée : généralistes de la musique intervenant par la musique | Hautes écoles (pour la formation des instituteurs) et Écoles supérieures des arts (pour la formation des régents du secondaire inférieur) |

Ainsi, plus les pratiques proposées à l'étudiant sont riches et soutenues par un accompagnement cohérent et expert de la part des formateurs, plus elles participent à la construction de repères professionnels nourrissant son projet identitaire⁷. Ce type de projet est défini par Kaddouri (2002, 36) comme l'intention d'agir consciemment pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) que l'étudiant vit subjectivement dans ses expériences en formation. La première distance distingue son Soi actuel (ce qu'il est) de son Soi futur (ce qu'il voudrait être). La deuxième consiste en un écart entre son projet de Soi sur soi et son projet de Soi pour autrui. Dans les deux cas, il existe une différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle accordée par autrui. De plus, ces types de distances placent l'étudiant dans des situations d'épreuve, car elles lui demandent d'articuler son projet identitaire avec son vécu en situation d'enseignement. Il s'agit d'un des plus grands enjeux pour construire l'identité professionnelle en formation.

Même si l'épreuve est une notion peu abordée par les acteurs de la formation, notons que celle-ci déstabilise souvent l'étudiant en raison des tensions qu'elle génère en situation formative. Ces tensions se manifestent *entre* certaines composantes de son identité mises à mal par des situations pratiques peu valorisantes et des tensions *vers* le projet identitaire qui le guide et l'oriente dans ses actes. Dans ce contexte, les changements de tout ordre auxquels l'étudiant se trouve confronté lors de son stage le conduisent à se confronter à des situations difficiles et éprouvantes. Paraphrasant Fabre (2003, 15), nous pouvons dire que «la dimension de l'épreuve apparaît lorsque l'étudiant prend la mesure de l'idée de changement» pour laquelle il ne peut pas faire l'économie d'un spécialiste en éducation musicale. Cet encadrement devrait l'aider à réfléchir et à mettre à distance les difficultés vécues ; il pourra alors les analyser avec ses formateurs en vue de se construire des repères. L'étudiant expérimentant l'épreuve et conscientisant l'idée des réponses à y apporter en situation (l'idée du changement) se donne la possibilité d'effectuer un processus dialectique⁸ de continuité et de rupture au sein même de son projet identitaire. Dans cette perspective, nous partageons le point de vue de Martuccelli (2006, 11) qui estime que la notion d'épreuve implique que l'individu soit considéré comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale constituée d'une pluralité de dimensions. Cela suppose, d'une part, de regarder la manière dont les

individus traversent ces épreuves et en quelque sorte s'en acquittent (en étudiant leurs discours et/ou leurs parcours) et, d'autre part, de mettre en relation les phénomènes sociaux et les expériences individuelles. Cet affrontement, indiqué par Martuccelli, reste aussi pour Boltanski et Chiapello (1999, 74) «une épreuve de force, c'est-à-dire l'événement au cours duquel des êtres, en se mesurant, révèlent ce dont ils sont capables et même, plus profondément, ce dont ils sont faits». En référence à ces considérations théoriques, nous considérons que les pratiques de stage peuvent être vécues comme des expériences d'affrontement de soi et être perçues comme une épreuve majeure. Y faire face en situation formative suppose que les étudiants puissent s'inscrire dans un processus dynamique d'évolution. Pour y arriver, l'identité (Dubar 1992), combinée à un éclairage psychosocial des formateurs expérimentés (Tap 1998), doit intégrer plusieurs registres de tensions au sein du parcours de formation : intégration au groupe et affirmation de soi, changement et continuité dans les pratiques musicales, diversité et unité des expériences. Ces différentes tensions structurent, par ricochet, les identités professionnelles envisagées dans les contextes institutionnel, organisationnel ainsi qu'humain et singulier. De plus, la construction d'une identité professionnelle artistique doit passer par l'articulation de trois dimensions fondamentales pour tout futur enseignant : biographique, relationnelle ainsi qu'intégrative (Perez-Roux 2011). Nous verrons dans les trois cas présentés ci-après, comment l'accompagnement de cette articulation par un encadrement expert ainsi que le projet identitaire et sa mobilisation dans le vécu des expériences formatives jouent un rôle important dans la structuration des rapports des étudiants à l'éducation musicale et dans son appréciation différenciée qui apparaît dans les récits de vie présentés.

Processus et méthode de recherche

Les trois cas, présentés ci-après, sont issus d'une recherche que nous avons conduite entre 2009 et 2012 auprès de quinze étudiants, âgés de 19 à 27 ans, choisis sur une base volontaire et n'ayant pas vécu d'expériences artistiques avant l'entrée en formation au sein du baccalauréat professionnel «instituteur primaire» à la Haute École de Bruxelles. Par souci de cohérence avec nos choix méthodologiques antérieurs, nous avons opté pour le *récit de vie*. Plus largement qualifié de *méthode biographique*, le *récit de vie* est un genre d'entretien particulier où l'on demande à

⁷ Néanmoins, comme nous le verrons lors de la présentation des cas illustratifs, ces pratiques peuvent aussi devenir une véritable *épreuve* pour l'étudiant.

⁸ Le processus dialectique de continuité et de rupture qui est envisagé dans ce cas se rapporte au fait que l'identité professionnelle ne se construit pas de manière linéaire en intégrant uniquement des expériences successives. Il s'envisage dans une vision dynamique et dialectique que l'étudiant opère dans la situation de stage au regard des attentes de l'identité professionnelle et de son vécu. Le processus est donc dynamique et s'inscrit au sein même du projet identitaire de l'étudiant.

l'étudiant de se présenter, de se raconter et de se remémorer les expériences les plus marquantes qu'il a vécues pendant sa formation (Bertaux 1997 ; Delory-Momberger 2003). Le dispositif n'est pas fondé sur un jeu de questions/réponses à partir d'une grille d'entretien classique. L'étudiant reçoit simplement la consigne de faire le récit, en ordre chronologique, de chaque étape de sa vie l'ayant conduit à s'engager dans une pratique sociale, en l'occurrence, la formation en éducation musicale. En référence aux objectifs de la recherche, nous faisons parler l'étudiant de ce qu'il a vécu en l'invitant à nous raconter les moments qui ont été, pour lui, significatifs. Nous accordant la possibilité de faire des relances et de poser des questions, nous restons soucieux du respect de la parole de l'interviewé, maître du choix des épisodes qu'il veut bien nous rapporter. L'intérêt de cette méthode est de permettre au chercheur de laisser à l'étudiant l'espace de parole nécessaire à l'expression de sa subjectivité : il s'agit de comprendre les logiques d'action selon le sens même que l'étudiant accorde à son parcours. Loin de particulariser les cas, la méthodologie des récits de vie a l'avantage de permettre au chercheur de repérer comment le sujet se positionne et inscrit dans la somme de ses expériences les phénomènes sociaux qui le traversent ainsi que les événements psychosociaux qu'il vit, en les situant dans le cadre d'un réseau de signification qui lui est singulier. En ce qui concerne la présente étude, le choix des récits de vie nous a permis de justement mettre en lumière les processus de construction identitaire recherchés. Pour ce faire, nous avons techniquement procédé à la mise au point d'un protocole d'intervention qui nous a permis de rencontrer chaque étudiant, à des moments clés et à plusieurs reprises durant l'ensemble du cursus de formation. Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite intégralement. L'analyse des contenus a d'abord consisté à repérer des micro-expériences en lien avec le projet identitaire et au regard de l'identité professionnelle. Ces découpages étaient chaque fois soumis à l'étudiant pour validation. Le va-et-vient entre les différentes entrevues nous a permis de tisser un récit de vie garantissant, autant que faire se peut, la neutralisation des inférences du chercheur.

D'un point de vue temporel, nous avons procédé de la manière suivante : un premier entretien effectué en début de cursus nous a permis de recueillir les éléments biographiques de base (motif d'engagement dans la formation, projet identitaire visé, parcours scolaire, antécédents d'expériences musicales, etc.). Un second entretien, prenant place durant cette même année, a eu lieu lors du retour du premier stage, le choix du moment de sa réalisation ayant été laissé à l'étudiant. Enfin une dernière entrevue a eu lieu en fin d'année académique. Au total, neuf entretiens d'une durée

moyenne de 90 minutes ont été réalisés avec chaque étudiant durant leurs trois années de formation.

Dans le cadre de cet article, nous avons, sous forme de cas, mobilisé trois récits de vie. Ils se sont révélés à notre avis représentatifs en ce qu'ils nous permettaient d'analyser la relation pouvant exister entre le vécu de l'enseignement musical en situation de stage ainsi que l'expérience de l'accompagnement par un professionnel dans le cadre de la formation et ceci, au regard des fonctions du projet identitaire de l'étudiant envers son futur métier d'instituteur. Dans une visée illustrative, les trois cas choisis sont composés d'extraits significatifs de récits mettant en relief quelques micro-moments d'enseignement musical en première année de baccalauréat. Cet article rend donc compte d'une recherche effectuée à partir d'une cohorte réduite d'étudiants, mais nous espérons qu'il suscite de l'intérêt pour la suite de nos travaux, qui présenteront les résultats globaux de la recherche.

Trois cas illustratifs

Un des objectifs de la présentation des trois cas est de mieux comprendre comment le projet identitaire ainsi que l'accompagnement jouent un rôle important dans la construction des identités professionnelles. Dans le premier cas, cette construction est marquée par le vécu d'une épreuve déstabilisante ayant occasionné de la souffrance ; dans le second, par l'acceptation puis le dépassement de l'identification à la mère ; dans le troisième, par le renoncement à une identité antérieure au profit d'une nouvelle, en émergence, qui résulte de la découverte d'une vocation professionnelle inattendue.

Saïda : l'éducation musicale comme événement déstabilisant

Saïda est une étudiante âgée de 19 ans à son entrée en formation. Née à Bruxelles au sein d'une famille marocaine de troisième génération, elle parle couramment trois langues : arabe, français et néerlandais. Dès la première rencontre, elle expose son projet identitaire :

Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours voulu être institutrice. C'est mon rêve. J'ai toujours été une bonne élève et mes parents ont été attentifs à ce que j'apprenne bien. Mon père est serrurier et ma mère est à la maison pour nous élever. Mes parents veulent que je fasse un bon métier. Leur fille devenir la première institutrice de la famille, vous imaginez !

La présentation du projet identitaire de Saïda nous rappelle les différentes *distances* évoquées par Kaddouri (2002). Son projet, qui paraît bien stable, va être bousculé par sa première expérience en éducation musicale. Celle-

ci va placer Saïda dans un état de tension si forte qu'elle refusera de nous en parler pendant près de six entretiens⁹. C'est seulement à la veille de l'obtention de son diplôme d'institutrice, et juste après l'annonce des résultats de la délibération qui lui permette d'y accéder, qu'elle s'autorise à nous en parler. Voici ce qu'elle nous raconte enfin :

Maintenant que j'ai terminé ma formation, j'accepte. En 1^{ère} [c'est-à-dire en première année de baccalauréat], nous avons l'obligation de donner une chanson. Je dois dire que cela a été un fiasco. Enseigner ce qu'on ne sent pas, c'est terrible. C'est simple, le résultat était nul. Et mon maître de stage était tout aussi démuné que moi. Il a été dans l'incapacité de m'aider, non pas qu'il ne voulait pas le faire, mais il était tout aussi mal à l'aise que moi avec la musique. J'étais seule face à ce désastre. En fait, je me refusais à en reparler avec vous, car je ne suis pas très fière de moi. Quelle honte ! J'en suis restée traumatisée longtemps. Mais c'est très récemment, lors d'un cours [d'éducation musicale], que je me suis fait la réflexion du chemin parcouru. En fait, je comprends maintenant pourquoi cela n'a pas fonctionné.

Saïda constate que l'accompagnement lui a manqué lors de cette expérience. Les trois années écoulées depuis lui ont permis d'analyser cette expérience au regard des acquis de formations ultérieures. Ceci nous permet de voir, trois ans après, comment un événement traumatisant et sans accompagnement a fortement contribué à la construction de l'identité professionnelle de Saïda.

Julia : être institutrice « comme maman »

Étudiante belge, Julia est âgée de 19 ans à son entrée en formation. Enfant unique élevée par une mère célibataire et institutrice, elle n'a d'autres souhaits que de faire le même métier. Voici ce qu'elle nous dit lors de notre premier entretien :

Je n'ai jamais pensé à faire autre chose qu'être institutrice comme maman. J'ai été pour ainsi dire à l'école toute ma vie. Depuis que je suis petite fille, je la regarde enseigner ; dès que j'avais un peu de temps, je passais dans sa classe. Je m'y voyais déjà. Impossible de faire autre chose.

Son projet identitaire inclut une idéalisation du métier qu'incarne, pour elle, sa mère. Les différentes distances, au sens de Kaddouri, s'entremêlent avec une présence

prégnante de sa mère au sein de son parcours. Julia traverse les stages sans difficulté grâce, visiblement, à une préparation d'activités testées, comme on le verra, d'abord dans la classe de sa mère. Mais, c'est en fin de troisième année du cursus que l'idéalisation de sa mère se modifie, marquant ainsi l'accordance de son projet de soi pour soi et une distance avec le projet de soi pour autrui :

Je dois dire qu'après trois ans, je vais enfin avoir ma classe à moi. J'ai besoin de prendre mon envol, de proposer moi-même mes activités. Je ne ressens plus le besoin de parler de tout avec maman. Je suis autonome et je souhaite qu'elle me considère maintenant comme une collègue.

Dans ce projet identitaire, Julia explique que l'accompagnement de sa mère a permis de l'aguerrir, mais sa propre construction professionnelle arrive à terme, au point de vouloir être considérée par celle-ci comme une collègue.

Julia, comme Saïda, a également eu à assurer l'apprentissage d'une chanson auprès d'une classe de 3^e année du primaire. A contrario de Saïda, Julia a vécu l'expérience de manière sereine, estimant qu'à titre d'étudiante, les leçons font partie du jeu. Voici ce qu'elle nous raconte à son retour de stage :

La leçon de chant que j'ai faite était dans une école de quartier. La musique, on n'en faisait pas là-bas. Ma maître de stage m'a donné carte blanche. Pour elle, la musique, c'était une perte de temps. Elle me l'a dit franchement, mais comme c'était une obligation, elle ne s'y est pas opposée. Comme je ne me sens pas très à l'aise là-dedans [c'est-à-dire en éducation musicale], j'ai cherché un thème avec maman. Je l'ai donc préparé et testé avant dans sa classe et puis je l'ai donné.

Julia expose la manière dont elle a répondu aux attentes institutionnelles ainsi que ses stratégies pour aborder l'exercice de manière positive. Le coaching de la mère et le laissez-faire du maître de stage nous poussent à nous demander quelle personne a véritablement joué, pour Julia, la fonction de l'autrui significatif dans cette situation. Nous pensons que c'est la mère, en assurant un accompagnement valorisant pour Julia.

Le résultat pédagogique a été fort positif, de l'avis du maître de stage qui y a assisté. La présence du formateur d'éducation musicale¹⁰ a permis de faire un *débriefing* formatif en sa présence. Voici ce qu'en dit Julia :

⁹ À titre indicatif, voici ce que Saïda disait encore en fin de deuxième année de baccalauréat suite à notre demande de reparler de cet épisode : « Ho la la, vraiment je ne le souhaite pas. Je sais tellement faire d'autres choses maintenant. Ce souvenir me hante encore et je ne tiens pas à reparler de cela. ». Nous comprenons sans y insister, que les souvenirs de cet épisode hantent encore fortement Saïda au point de ne pouvoir s'octroyer la possibilité d'en parler. La phrase « Je sais tellement faire d'autres choses maintenant » indique clairement que cet épisode a déstabilisé son image, autant celle qu'elle perçoit d'elle-même que celle qu'elle désire projeter à l'extérieur.

¹⁰ Le formateur en éducation musicale dont il est question ici est l'enseignant qui a en charge la formation de la discipline d'éducation musicale à la haute école. Il a également pour mission la supervision des stages et participe au bilan didactique pour certifier ceux-ci. Au niveau de sa formation, il possède au minimum un master en musique délivré par une école supérieure des arts ainsi qu'un certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES).

Juste après la leçon, ma maîtresse de stage a été invitée à participer à la discussion avec ma prof [c'est-à-dire la formatrice d'éducation musicale]. Je sentais bien que ma leçon avait marché, donc j'y allais avec confiance. Par contre, ma maîtresse de stage était très mal à l'aise. Elle a annoncé directement à ma prof qu'elle ne faisait jamais de musique et qu'elle écouterait uniquement. Ma prof m'a d'abord demandé de faire l'analyse de ma leçon. Elle avait forcément des conseils [à me donner] sur certains aspects et, au fil de la conversation, voilà ma maîtresse de stage qui commence à poser des questions. En fait, elle était étonnée de ce qui se disait, [étonnée] que cette leçon qui paraissait finalement bête pour elle, relevait vraiment d'apprentissages et d'intérêts pédagogiques.

Les effets conjugués des conseils donnés par la formatrice et des questions, finalement intéressées, du maître de stage, vécues comme encourageantes par Julia, ont permis à cette dernière de vivre une première expérience positive. Celle-ci aurait pu se révéler difficile en raison de la présence du formateur de la discipline, mais il n'en a pas été ainsi. Bien au contraire, ce travail réflexif sur l'expérience a finalement permis non seulement de faire évoluer les paramètres professionnels attendus par l'étudiante, mais également de faire évoluer positivement les représentations de l'éducation musicale chez le maître de stage.

Véronique : une vocation inattendue

Le troisième cas est celui de Véronique, qui a 27 ans au moment de la première entrevue. Avant de s'engager dans le programme, elle avait obtenu un diplôme en photographie, sans pour autant avoir trouvé d'emploi dans ce secteur. Après plusieurs années sans activités, le chômage lui impose de reprendre une formation. Ayant parcouru la liste des métiers en pénurie, Véronique opte pour le métier d'institutrice. Ce choix, effectué pour un motif économique, lui permet de garder ses allocations. Si Véronique trouve refuge dans ce programme, elle n'a, par contre, aucune envie au départ d'embrasser cette carrière. Elle nous explique qu'elle a eu un parcours scolaire difficile et qu'elle s'est toujours opposée à l'autorité. Elle n'a pas de projet ni aucune attente envers cette formation lors de son premier entretien : « Étant obligée de m'engager dans une formation, j'ai pris le métier d'institutrice primaire comme ça. Mais c'est vraiment parce que je n'avais pas le choix. Je me demande bien comment je vais survivre là-dedans. ». Son projet identitaire est, dès l'entrée en formation, à l'opposé de cette carrière, la conduisant à « végéter » et à s'absenter des cours offerts à la haute école. C'est en stages que le déclic s'opérera. Ceux-ci, insiste-t-elle, lui ont apporté beaucoup en la faisant regretter de ne pas y passer plus de temps.

Muriel Deltand

Sur le plan musical et à l'instar des deux autres étudiants, Véronique doit enseigner aux enfants une chanson. Dès le second entretien, tout en nous signifiant le rôle important de son maître de stage, elle nous explique comment s'est passée, pour elle, cette première leçon :

Il a fallu que j'apprenne une chanson. Je me suis dit, misère ! Heureusement, je suis tombée chez un maître de stage qui chantait tous les jours avec sa guitare. Il m'a donné la liberté pour choisir. Ses seules demandes étaient qu'elle corresponde à un thème. J'ai cherché ce qui était chantable pour moi. J'avais le sentiment que les enfants en savaient plus que moi. Mais bon. Il a fait cette leçon avec moi en nous accompagnant à la guitare.

Cette première expérience didactique a été pour elle positive grâce à un instituteur, pratiquant la guitare d'accompagnement, qui lui a témoigné de la considération et de la bienveillance :

Je dois dire que les stages ont été un bonheur alors que j'allais vraiment là par obligation au début. [Durant cette leçon], je me sentais portée par mon maître de stage alors que je me sens vraiment nulle là-dedans. Il m'a aidée à structurer, à voir où étaient les apprentissages. Les stages m'ont permis de trouver ce que je n'attendais pas, une vocation à devenir institutrice. Me voilà à vouloir penser à devenir enseignante à la sortie de ce stage. Ça alors !

C'est cette considération et le fait d'avoir été accompagnée par un partenaire qui, pour elle, ont été les déclencheurs de cette vocation inattendue.

Discussion

L'analyse transversale des trois cas laisse apparaître quatre thématiques en lien avec la question centrale et l'hypothèse formulées en introduction de cet article. Il s'agit du projet identitaire comme fil conducteur du rapport à l'expérience, du rôle des accompagnants, de la reconnaissance de l'autrui significatif et enfin de la relativisation du manque d'antécédents d'expérience en éducation musicale avant l'entrée en formation.

Le projet identitaire comme fil conducteur du rapport au métier

Dans les trois cas présentés, le projet identitaire est le point de mire qui constitue, en quelque sorte, le fil conducteur du rapport au métier. Dans le cas de Saïda, c'est le projet en relation avec la positivité du clan familial qui a structuré son rapport à l'expérience en stage, au point qu'elle ne s'est sentie autorisée à parler de cet épisode douloureux que le jour où l'institution lui signifie qu'elle obtient son diplôme. Nous pouvons penser qu'elle ne pouvait auparavant assumer une image négative d'elle-même sans remettre

en question son projet et les attentes de ses parents. C'est également le projet identitaire consistant en la confirmation de son identité vocationnelle qui, par la suite, a joué un rôle important pour Véronique. Dans le cas de cette dernière, ce sont les stages qui ont servi de pivot pour la découverte, puis pour la confirmation de son projet d'identité: embrasser le métier d'institutrice au détriment du métier de photographe, pour lequel, elle a pourtant été formée. Pour Julia, c'est l'identification à sa mère, à travers le métier qu'elle exerce, qui s'est révélée mobilisatrice du processus de construction de son projet identitaire. Nous l'avons vu, au fur et à mesure du déroulement de la formation, Julia *a grandi* en s'appropriant son propre désir de devenir institutrice au point de souhaiter que sa mère la considère d'égale à égale et non pas seulement comme sa fille. Tout se passe comme si le sentiment d'être reconnue et accompagnée dépendait de la complémentarité entre son projet de soi pour soi et son projet de soi pour autrui. Quand Véronique a pu accepter pour sa part la nouvelle identité qu'elle s'était imposée par défaut au départ, elle s'est trouvée une vocation. C'est le cas également de Julia qui doit, en partie, le sentiment d'être reconnue comme pédagogue grâce au soutien de son maître de stage. Ce n'était pas le cas, par contre, pour Saïda. Quand celle-ci a eu l'impression d'être incompétente, totalement démunie et sans soutien, elle s'est sentie dépossédée de son engagement familial et non pas valorisée dans l'affirmation de son projet identitaire.

Rôle de l'accompagnement en situation

Nous l'avons vu, Saïda n'a pas pu être soutenue, ce qui l'a marquée et a eu comme conséquence qu'elle a évité jusqu'au dernier moment d'en reparler. En plus de sa souffrance psychique, elle n'a pu affronter l'image négative de soi ni l'expérience de la première leçon *ratée*. C'est *a posteriori* la reprise du processus d'analyse réflexive qui l'a enfin conduite à se libérer du poids qui l'accablait. La remise de son diplôme, qui représentait à yeux l'attente des conditions de réussite, a été le déclencheur pour qu'elle s'autorise à revenir sur cet événement difficile. C'est également le cas de Julia qui se rend compte que la relation avec sa mère, envisagée comme soutien, doit se modifier, afin qu'elle puisse devenir une *vraie* collègue. Véronique, consciente de l'importance des stages et de l'accompagnement dès lors qu'il s'agit de construire une professionnalisation, trouve finalement un nouveau sens à sa vie et une vocation inattendue. L'espace soutenant donné par son maître de stage, la posture qu'on lui reconnaît (une partenaire) et la libération de l'image négative qu'elle a de son parcours scolaire lui ont permis de s'ouvrir sur ce «qu'elle pensait être vraiment» et sur ce qu'elle «allait faire de sa vie». Autrement dit, elle prend sa place et se positionne comme actrice de sa formation.

La reconnaissance de l'autrui significatif en situation

Dans les trois cas présentés, que cela soit pris comme une épreuve terrible (Saïda), une continuité de formation (Julia) ou une collaboration de pratiques (Véronique), la reconnaissance de l'autrui significatif s'avère importante dans la structuration identitaire de l'étudiant ainsi que dans le rapport et le vécu à l'égard de la discipline enseignée. En effet, notre expérience «est d'abord expériences avec les autres: dans l'action, le désir, le langage, nous nous situons en relation avec un autre dont l'existence semble aller de soi» (Barbaras 1999, 5). Cette reconnaissance, dans les cas qui nous concernent ici, s'est cristallisée autour de trois points fondamentaux: la forme et le degré d'accompagnement des acteurs significatifs, le contenu attendu du métier – s'incarnant par la triade formateurs, maîtres de stage et étudiants –, et la place des compétences mises en expérience dans l'espace-temps que constitue la formation. C'est ce que nous avons remarqué chez Saïda qui s'est trouvée confrontée à une épreuve (enseigner une chanson à des enfants) sans avoir d'antécédents sur le plan de l'expérience musicale et sans bénéficier d'un accompagnement professionnel de la part de son maître de stage pour la réaliser. Ne s'attendant pas à une telle expérience asymétrique entre l'image négative qu'elle a d'elle-même et l'image positive qu'elle donne à voir à ses parents, Saïda se sent mal à l'aise dans son rapport avec la discipline au point de s'enfermer dans le silence pendant trois ans.

Revenons maintenant à Julia dont le rapport aux deux lieux de formation a été fortement structuré par la préparation effectuée avec le soutien de sa mère et les essais qu'elle avait la possibilité de faire. D'une part, Julia a le sentiment d'être considérée positivement par sa mère et, d'autre part, ses essais préparatoires lui permettent de garder l'image sociale d'une étudiante compétente. On voit bien, là aussi, que le soutien apporté par l'autrui significatif (la mère) ainsi que ses expériences didactiques en stage portent sur la définition de soi par autrui. La reconnaissance émanant de cet autrui semble déterminante dans la reconnaissance du soi par soi-même. Par ailleurs, si on considère la prise en compte de l'expérience professionnelle antérieure comme deuxième indicateur de la reconnaissance, nous constatons que Véronique a trouvé une vocation professionnelle et un rapport à l'apprentissage valorisé par son expérience antérieure (la photographie). Par contre, dans le cas de Julia et au contraire de Véronique, la vocation pour le métier déjà bien incarné par sa mère et le soutien apporté aux expériences didactiques sont venus tout naturellement confirmer le choix d'embrasser la profession d'institutrice.

La relativisation du manque d'antécédents d'expériences en éducation musicale

Comme nous l'avons vu ci-dessus, aucune des trois personnes interviewées n'avait d'expérience musicale avant leur entrée en formation. Pourtant, chacune de ces étudiantes a en vécu une en situation de formation. Même si Saïda n'a pas trouvé le soutien indispensable, elle a pu néanmoins y revenir en fin de formation et l'analyser grâce à une grille d'expertise qu'elle s'est forgée au regard des expériences acquises ultérieurement. Cela lui a pris du temps, mais au final, l'analyse de ses difficultés, qui l'a amenée à proposer des critères qui auraient pu l'aider, de même que les hypothèses qu'elle propose, sont pertinentes. Nous pensons que la formation disciplinaire dispensée à la haute école et groupée avec des expériences variées lui ont permis de travailler les premiers éléments vitaux d'une identité professionnelle en lien avec cette discipline. Son positionnement, lors du dernier entretien, permet de comprendre que, même confronté à des expériences traumatisantes, un étudiant a la possibilité de se positionner face à un vécu d'enseignement. Ce vécu, même négatif, ne fait pas barrage à une certaine structuration du rapport à l'éducation musicale et vient s'inscrire, avec le temps, dans le projet identitaire. En revanche, ce rapport dépend en grande partie du sentiment de continuité ou de rupture d'expérience que les étudiants éprouvent en situation d'enseignement. Avec le temps, le décentrage analytique soutenu par les personnes significatives accompagnant le processus de construction identitaire ne peut que contribuer à faciliter les prises de distances propices à un travail enseignant professionnel et ce, même si les accompagnants ont eux-mêmes peu d'expertises musicales. Pour Julia et Véronique, le soutien accordé par l'accompagnant (la mère pour Julia et le maître de stage pour Véronique) montre qu'une attitude bienveillante envers l'étudiant, la progression des contenus élaborés dans un espace-temps relatif, de même qu'une adaptation des expériences et un encadrement renforcé, peuvent aider un étudiant à réussir et ce, malgré les difficultés générées par l'inexpérience. En ce qui nous concerne, ce rapport à la diversité des paramètres d'expériences permet d'alimenter le questionnement des liens qui coexistent entre l'expérience en situation, l'identité professionnelle et la construction identitaire en formation.

Conclusion

Dans cette conclusion, nous proposons deux retombées. La première concerne la recherche elle-même, la seconde la pratique professionnelle.

Quelques retombées pour la recherche

Pour bien comprendre les modes de réponses que les étudiants adoptent en formation, il est nécessaire d'analyser non seulement le rapport qu'ils entretiennent avec les diverses disciplines, mais également les représentations qu'ils ont de celles-ci avant et à la sortie de la formation. Dans ce contexte, l'analyse de leur représentation de l'éducation musicale s'avère fondamentale, dans la mesure où celle-ci est fortement liée à leur projet identitaire. L'analyse des récits et les résultats auxquels nous sommes parvenus nous confirment la place importante qu'occupe ce projet et permettent de le considérer comme un traceur de la structuration des rapports aux expériences. L'éducation musicale, tributaire des situations et des représentations, doit donc être replacée non seulement dans sa dimension disciplinaire, mais également identitaire. Un accompagnement par des formateurs expérimentés en musique, qui prendront en considération les singularités des trajectoires des apprenants, ne peut qu'aider à réinscrire et légitimer la discipline artistique dans la formation. Le vécu des étudiants et son analyse méritent qu'on lui consacre plus d'espace de recherche. C'est un point fort qui vient appuyer nos résultats de recherches antérieurs et qu'il nous faudrait encore plus fortement prendre en compte dans nos travaux à venir.

Quelques retombées pour la pratique professionnelle

La réforme belge ne manquera pas d'interpeler fortement les chercheurs et les praticiens européens qui chercheront à savoir comment les étudiants construiront leur professionnalité dans le nouveau paysage qui se redéfinit dans l'enseignement supérieur. Nous l'avons souligné plus haut, la diminution de la légitimité disciplinaire et le *brouillage* identitaire qui en résultera, à la fois pour les enseignants et les étudiants, risquent de créer certains freins institutionnels et des injonctions paradoxales¹¹ lors de la mise en opération et de la gestion des programmes d'enseignement dans chaque établissement. De plus, tous les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources cognitives, affectives et matérielles pour les affronter. C'est pourquoi, l'une des conditions de réussite des étudiants inscrits dans un programme de formation en éducation musicale reste l'attitude d'un maître de stage formé ainsi que celle des formateurs dans la discipline. Notre étude tend à montrer que les maîtres de stage qui ont la charge d'accompagner les étudiants dans les écoles primaires ont des attitudes qui varient, selon les cas, entre le *laisser-aller*, l'*opposition* ou la *disponibilité bienveillante*. Dans ces conditions, la mission d'accompagnement des maîtres de stage lors des expériences

¹¹ En référence à Gregory Bateson et à l'École de Palo Alto (Bateson et Ruesch 1988), nous définissons une injonction paradoxale dans le monde éducatif comme une situation professionnelle d'indécidabilité, provoquée par le législateur (relation d'autorité) ordonnant aux formateurs des hautes écoles de faire un choix alors que celui-ci est impossible à réaliser. Il s'agit donc pour les formateurs de résoudre un dilemme où deux choix se présentent entre lesquels il est impossible de choisir sans que l'un ou l'autre soit dénaturé.

musicales en classe et au regard du peu de vécus musicaux et de distance professionnelle avec la discipline n'en est que plus délicate. Dans le meilleur des cas, l'accompagnement expert qui serait attendu des maîtres de stage devrait prendre en compte les trois dimensions ci-dessous :

- *La dimension de soutien au processus identitaire.* Il s'agit ici de construire les repères disciplinaires vitaux qui permettront de prendre une distance et d'analyser la situation de formation.
- *La dimension relationnelle.* Il est nécessaire de viser à développer conjointement la parole, l'écoute et l'expertise des acteurs de la formation au sein du processus identitaire. L'étudiant doit être encouragé à énoncer ce qui lui pose problème, être amené à se détacher de l'expérience d'enseignement vécue et à en retirer les éléments mobilisant pour transférer ce qu'il apprend dans les situations didactiques prévues destinées aux enfants du primaire. Ceci contribuera à la construction de son identité professionnelle naissante.
- *La dimension formative.* La possibilité est donnée à l'étudiant de questionner les limites du soutien en formation, ainsi que les paramètres contextuels¹² dont il est tributaire. Ceci lui permet également de comprendre ce qui se joue, se déconstruit et s'élabore sur le plan individuel chez lui. Il faut permettre par ailleurs aux formateurs d'interroger les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour *faire face à, faire avec* ou *faire contre* les transformations qui se présentent en situation de stage.

Pour terminer, nous tenons à souligner avec force la complémentarité qui existe entre les retombées de recherche et la réalité professionnelle. En effet, les trois dimensions pratiques discutées ici doivent faire l'objet de recherches supplémentaires dont les résultats alimenteront la pratique professionnelle de l'éducation musicale. C'est l'un des objectifs des recherches que nous comptons poursuivre dans les années à venir.

RÉFÉRENCES

- BAILLAUQUES, Simone (1999). «Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : Éléments d'une problématique de professionnalisation», dans Jean-Claude Héту, Michèle Lavoie et Simone Baillauques (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris et Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 21-41.
- BARBARAS, Renaud (1999). *Autrui*, Paris, Quintette.
- BATESON, Grégory et Jurgen RUESCH (1988). *Communication et société*, Paris, Seuil.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université.
- BOLTANSKI, Luc et Ève CHIAPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDONCLE, Raymond (2000). «Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs"», *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- BROMBERGER, Christian (1981). «L'enquête orale en ethnologie», dans *Collecte des témoignages oraux*, Ministère de la Culture, C.N.D.P, Marseille, p. 13-19.
- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press.
- DEAUVIAU, Jérôme (2005). «L'acculturation des nouveaux enseignants aux savoirs professionnels», *V° Congrès international Recherche(s) et formation*.
- Delory-Momberger, Christine (2003). *Biographie et éducation : Figures de l'individu objet*, Paris, Anthropos.
- DELTAND, Muriel (2009). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le LA*, Paris, L'Harmattan, coll. «Histoire de vie et formation».
- DELTAND, Muriel (2010). «L'approche biographique : Questionnement sur le saisissement de l'identité par la méthodologie des récits de vie», *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- DELTAND, Muriel (2012a). *Musique de soi : Du sensible de soi au musicien révélé... Vers un renouveau des formes de biographisation*, Paris, Téraèdre, coll. «Autobiographie et éducation».

¹² Nous définissons l'expression *paramètre contextuel* comme tout ce qui touche de près ou de loin à l'environnement du stage, tels les indicateurs culturels, la diversité des âges des enfants, les projets pédagogiques des écoles, les pédagogies défendues et les ressources matérielles.

- DELTAND, Muriel (2012b). «Trajectoires d'expérience et antécédents biographiques: Ouverture vers les constructions identitaires», dans Ghislain Carlier, Cécilia Borges, Marie Clerx et Cécile Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, collection «Recherche en formation des enseignants et en didactique», p. 253-268.
- DELTAND, Muriel (2013). *Musicos Docentes: Construcción de identidad y doble pertenencia profesional: Una perspectiva del complejo trabajo de los músicos docentes*, Mendoza, Zeta Editores.
- DELTAND, Muriel (2014). «Das Thema der Kompetenzen im Musikunterricht: Auf dem Weg zu einer komplexen Grundhaltung», dans Alain Nitschké et Damien Sagrillo (dir.), *Würzburger Hefte zur Musikpädagogik*, Weikersheim, Margraf, vol. 6, «Die Musik in der Bildung: Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg», p. 219-242.
- DELTAND, Muriel et Mokhtar KADDOURI (2014). «Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 43, n° 4, «Transitions professionnelles désirées – contraintes: Quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes?», p. 413-434, doi: 10.4000/osp.4469.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR, Claude (1992). «Formes identitaires et socialisation professionnelle», *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4, p. 505-529.
- FABRE, Michel (2003). *Le problème et l'épreuve: Formation et modernité chez Jules Verne*, Paris, L'Harmattan.
- GOVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2013). «Décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (n° 2013-29625)», *Moniteur belge*, n° 380, 18 décembre, p. 99347-99419.
- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants: Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE DEFRÉ (2014). *Section normale primaire: Référentiel d'évaluation des compétences professionnelles, 2014-2015*, Bruxelles, Haute École de Bruxelles.
- KADDOURI, Mokhtar (2000). «Retour réflexif sur les dynamiques identitaires», dans Christine Gohier et Christian Alin (dir.), *Enseignant-formateur: La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI, Mokhtar (2002). «Le projet de soi entre assignation et authenticité», *Recherche et formation*, n° 41, p. 31-48.
- LANG, Vincent (2001). «La rhétorique de la professionnalisation», *Recherche et formation*, n° 38, p. 95-117.
- MARTUCELLI, Danilo (2006). *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin.
- PÉREZ-ROUX, Thérèse (2011). «Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels», dans Philippe Maubant, Jean Clénet et Daniel Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants: Les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 211-246.
- TAP, Pierre (1998). «Marquer sa différence», dans Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 65-68.
- VANHULLE, Sabine et Yves LENOIR (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: Vers de nouvelles perspectives de recherche*, Sherbrooke, Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.