

« PARFOIS ON PENSE BIEN FAIRE... »

PRÉPARER EN FORMATION UN RAPPORT MOINS PARTICULIER ET PLUS GÉNÉRIQUE AUX ÉLÈVES POUR MIEUX EN PRENDRE SOIN

“SOMETIMES WE THINK WE'RE DOING THE RIGHT THING...”

PREPARING FOR A LESS SPECIFIC AND MORE GENERIC RELATIONSHIP WITH STUDENTS IN TRAINING, TO BETTER TAKE CARE OF THEM

Manuel PERRENOUD

*Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE), Suisse*

RÉSUMÉ

Amenée à questionner un idéal de proximité et d'engagement maximal auprès de chaque élève, une apprentie enseignante formule des risques pour elle-même et les élèves. Un large extrait d'entretien de recherche permet de mettre en perspective un tournant qui inviterait à introduire davantage de problématique générique dans l'approche du travail, à rebours de la tendance plus spontanée à envisager l'enseignement comme une relation de particulier à particulier. S'intéresser collectivement aux *problèmes* davantage qu'aux *personnes*, dans le cadre de certains dispositifs cliniques et collaboratifs, paradoxalement, renforcerait la sécurité et l'ambition de prendre soin peut-être plus que l'inverse.

Mots-clés : démarche clinique, formation à l'enseignement, genre débutant, idéal de proximité, problème professionnel.

ABSTRACT

An apprentice teacher questions the ideal of maximum proximity and commitment to each pupil, and formulates risks for herself and her pupils. A wide-ranging extract from a research interview helps to put into perspective a turning point that would invite us to introduce more generic problematicity into our approach to work, in contrast to the more spontaneous tendency to see teaching as a relationship between individuals. Taking a collective interest in problems rather than people, within the framework of certain clinical and collaborative arrangements, would paradoxically reinforce the security and ambition of caring perhaps more than the reverse.

Keywords: beginner gender, clinical approach, professional problem, proximity ideal, teacher training.

« PARFOIS ON PENSE BIEN FAIRE... »

PRÉPARER EN FORMATION UN RAPPORT MOINS PARTICULIER ET PLUS GÉNÉRIQUE AUX ÉLÈVES POUR MIEUX EN PRENDRE SOIN

Nous avons souvent affaire, dans la formation au métier d'enseignante et d'enseignant à des personnes qui ont de forts idéaux. Parmi les dix-huit personnes rencontrées dans le cadre d'une recherche qualitative (Perrenoud, 2018), une nous a surpris en exprimant, à contre-courant, une rare lucidité dialectique.

C'est sur la base d'un large extrait d'un entretien avec cette personne que cette contribution relie aujourd'hui cette recherche à une problématique du *care* qui noue rapport à soi (de l'apprentie enseignante) et rapport aux autres (les élèves) au cœur d'un geste pédagogique – faire prendre la parole aux élèves les plus en difficulté mais sans mettre en cause leur sécurité.

En partageant les propos d'Ania, une étudiante singulière (dont le prénom a été modifié) qui apprend à dialectiser son idéal, je m'intéresse à la question d'une préparation des enseignantes et enseignants à faire face à la « norme sociale » de « l'idéal au travail » (Dujarier, 2006) et à la question du « coût de l'excellence » (Aubert et De Gaulejac, 2007) dans une formation qui, même dans les conditions d'un programme ample comme celui où s'est déroulée la recherche, peut sembler tenir pour une fatalité que l'entrée dans le métier des novices soit vécue comme un « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013).

L'enjeu éthique, mais aussi programmatique du point de vue de l'institution de formation, peut être formulé par la question suivante : comment nous soucier, en l'anticipant, d'un « effondrement des idéaux missionnaires », évoqué par Veenman (1984, p. 143), découlant de ce « choc », quand toutes les personnes n'ont pas la lucidité élaborée qui semble protéger Ania ?

En soutenant davantage de négativité dans le « circuit des affects » (Safatle, 2022) et de « dialectique fine » (Ricœur cité par Svandra, 2016, p.25) dans la prise en compte des parcours, il s'agirait d'accompagner, c'est-à-dire de valoriser – en le problématisant – un certain désenchantement, plutôt que de soigner après un éventuel... effondrement.

Je présente d'abord ci-dessous le cadre de la recherche qui introduit les propos témoignant d'un tournant paradigmatique, au sens où il pourrait avoir valeur d'exemple, dans l'orientation de l'idéal professionnel et éthique de cette personne.

Je propose ensuite une interprétation, inspirée des propos rapportés, qui met en évidence la primauté accordée à un rapport de proximité avec les élèves, mais surtout le mouvement de distanciation exprimé qui le met en tension, au nom d'un risque éthique, soulevant alors le problème d'un excès d'abnégation ou de sacrifice de soi dont la négociation supposerait de mettre un tel idéal de proximité au travail.

J'ouvre enfin la perspective d'une approche collaborative de la formation dans des dispositifs adaptés, relevant d'une « démarche clinique » (Cifali, 2001) et supposant une prise en compte précoce d'une « référence au travail réel en formation » (Paquay et al., 2014), autour des problèmes génériques du métier, et d'abord de ceux que débutantes et débutants rencontrent.

Ce renversement en forme de plaidoyer pour une approche clinique en formation tournée vers un recours au générique (et au collectif) résume, dans le cadre de ce dossier, l'orientation de ma réflexion inspirée d'une vignette emblématique.

Si les personnes qui se forment à ce métier ont une « philosophie spontanée » (Althusser, 1974), et plus spécifiquement encore une philosophie morale spontanée, celle-ci semble assez proche de certaines caractéristiques des « éthiques du care ». Elles n'auraient ainsi pas besoin d'opérer un « tournant particulariste » (pour reprendre l'expression de Paperman et Laugier, 2011), et de prendre leur distance avec une conception généraliste, et donc abstraite, de la morale, de la justice, ou de l'éducation. Au contraire, les personnes en formation à l'enseignement auraient plus besoin d'une forme de politisation de leurs pratiques d'enseignement, voire de prendre davantage soin de l'institution commune que des relations interpersonnelles, et de rompre avec leur idéal particulariste, et ce au nom de la sécurité de leurs élèves en même temps que de la leur.

Le paradoxe apparent réside alors dans la nécessité, pour orienter la formation aux métiers de l'enseignement dans cette perspective, d'avoir recours à des approches cliniques, pour partie individualisées et différenciées, paradoxalement plus particularisées qu'elles ne le sont actuellement.

AVOIR LA « POLITESSE DE FAIRE CONNAISSANCE »

La préoccupation initiale de ma recherche ne relevait ni d'une problématique de la vulnérabilité des personnes, ni de la souffrance au travail. De tels enjeux sont apparus au fil de l'interprétation, comme un résultat émergent d'une démarche inductive centrée sur un intérêt épistémologique porté à la manière que les étudiantes et étudiants avaient de comprendre leur situation de formation, et d'orienter leur apprentissage du métier (Perrenoud, 2018). Il s'agissait d'abord d'avoir la « politesse de faire connaissance », pour reprendre la formule empruntée alors à Despret (2002), avec le public auquel j'avais et aurais affaire.

Une partie du modèle mis à l'épreuve croisait le postulat d'une « normativité vitale », comme dit Canguilhem (1947), d'un organisme en relation avec son milieu, ayant la capacité normative – pour autant qu'il « se porte bien »¹ – d'instituer des normes pour s'orienter, avec une problématique curriculaire, inspirée du concept « d'expériences formatrices » (Perrenoud, 1993) au sens d'une dimension du curriculum vécue par les étudiants et étudiantes.

L'approche consistait à rencontrer des personnes, au début de la filière professionnalisante qui succède à une année de tronc commun en Sciences de l'Éducation, pour les conduire, en trois ans, à l'accès certifié au métier. Les dix-huit personnes volontaires, sur la centaine dans cette filière, ont toutes été rencontrées trois fois pour des entretiens non directifs postulant « la sincérité des actes de discours, qui manifestent des expériences vécues subjectives » auxquelles les personnes locutrices ont « un accès privilégié » (Habermas, 2001, p.53). Il s'est agi de dresser des portraits pour mieux (faire) connaître, selon « un mode de pensée plus

¹ « Je me porte bien, dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi, mais qui ne seraient pas ce qu'ils sont sans elles » (Canguilhem, 2002, p. 68, cité par Clot, 2006).

contextuel et narratif que formel et abstrait » (Gilligan, 2019, p. 36), les manières de s’orienter dans un milieu de formation commun renormalisé (Schwartz, 2007) par chacune et chacun.

L’extrait proposé *in extenso* est issu d’un des premiers entretiens. L’alternance, constitutive du programme de formation, y battait déjà son plein, la tournure hypodirective des entretiens laissant libre cours au va-et-vient entre registres de discours et entre sources issues des différents « terrains » (tantôt scolaire dans les classes où se déroulent les stages, tantôt universitaire où ont lieu les séminaires qui soutiennent l’intégration et l’articulation entre théorie et pratique).

Le choix de proposer un extrait extensif, d’un seul entretien, ouvre des modalités d’interprétation pour comprendre ce qui fait qu’une personne, et non d’autres – qu’il faudrait bien sûr convoquer – dans des conditions similaires, en vient à développer une conscience plus aiguë de ce qu’on peut considérer à la fois comme un risque professionnel (pour elle-même comme future enseignante) et comme un risque éthique (pour les élèves auxquels toutes ses préoccupations sont initialement adressées)². C’est une espèce de tournant, exprimé par la personne et extrapolé à partir de cet extrait, qu’il me semble intéressant de présenter pour sa tournure emblématique.

ORIENTER SON IDÉAL DU MÉTIER³

Comment vous voyez votre métier idéal ? Je le vois contraignant en regardant mes formatrices de terrain, parce que je vois l’importance des délais, que je retrouve aussi dans le système privé, mais d’une différente manière. C’est plus souple. Et ça, ça me fait peur, parce que j’espère ne pas être prise par ça, et que ça déteigne sur les temps d’apprentissage que j’aimerais véritablement faire. Ça c’est quelque chose qui me déplaît, mais au-delà de tous les mécanismes institutionnels que je dois apprendre, que je trouve nécessaire d’apprendre au sein de la formation, c’est aussi toutes les manières de faire, notre façon aussi de pouvoir se décentrer, se protéger, enfin tout ce qui est autour du relationnel, de l’interculturel. Tout ça, ça me plaît beaucoup, j’en apprend beaucoup, et ça me questionne beaucoup. Parfois on pense bien faire, mais finalement, on agit encore davantage plus mal... Je sais pas, j’avais peut-être certaines pratiques que j’aurais revues aujourd’hui en faisant ma formation...

Par exemple ? Par exemple... j’aime beaucoup interroger les élèves qui ne savent pas, qui ne lèvent pas la main, mais j’ai pas pensé au fait qu’en faisant ça, je les mettais à nu devant les autres, et que je pouvais, en fait, heurter leur position dans leur classe... au sein de la classe, par rapport à leurs camarades, et aux regards des autres... Même si j’ai toujours, en tous cas j’ai toujours essayé de maintenir un cadre pour que la personne puisse s’exprimer sans moqueries et tout ça, j’ai peut-être mis trop les difficultés en avant...

Vous dédramatisez en quelque sorte la difficulté ? Oui c’est ce que je voulais. Quand j’interroge les élèves, j’interroge pratiquement jamais ceux qui lèvent la main. Je sais pas pourquoi je le fais. Parfois je réalise que c’est même instinctif. C’est les personnes qui m’ont observé faire qui m’ont fait réaliser ça. Et peut-être que les mettre trop en avant c’était peut-être pas la solution. J’essaye de faire en sorte... En tous cas j’ai jamais eu de remarques d’élèves qui se sont mal sentis, même quand je les interroge et qu’ils ne savent pas répondre, au moins ils essayaient de formuler quelque chose... et ce qu’ils disaient, même si cela

² Ania est un peu plus âgée que la moyenne des personnes, environ 25 ans au moment de l’entretien. Elle a interrompu des études de Droit avant de s’engager dans l’apprentissage du métier d’enseignante. Elle pratique par ailleurs le métier depuis plusieurs années sans diplôme dans une école privée.

³ Cette section est entièrement issue de l’entretien. Les propos de la personne interrogée sont en italique. Mes questions sont elles aussi transcrites.

pouvait être faux, était respecté par les autres élèves. Mais peut-être que la situation dans laquelle je les ai placés n'était peut-être pas bonne pour eux.

Trop frontal ? *Oui peut-être.*

C'est quoi la parade ? Comment on apprend à faire autrement ? C'est délicat. Je pense qu'il n'y a pas de marche à suivre clé. Justement ça marche avec certains et pas avec d'autres. D'où la difficulté, et le défi finalement... Mais je pense que le plus important c'est de... changer, en fait, le plus possible. Comme ma manière d'apprendre finalement. De leur faire... de leur proposer plusieurs types de façon de faire, et moi-même d'entrer dans ces différentes manières, en espérant que l'élève tirera, de ce que je donne, ... qu'il pourra tirer une des cordes que je tends, qui pourra lui convenir... et que je trouve ces ficelles-là.

Avant, vous avez parlé du décentrement, vous devez apprendre à vous décentrer, c'est ça que vous voulez dire ? Dans le sens que... comment dire... Oui, à prendre aussi de la distance, à pas sur-intervenir, sur-protéger, parce qu'à long terme, de ce que j'ai pu comprendre de ce qu'on étudie, c'est pas forcément... c'est se mettre en danger aussi, nous-mêmes, et c'est pas forcément bon non plus pour les élèves, et ça j'y avais pas pensé avant d'avoir commencé la formation. Je m'étais dit que ça pouvait être bon d'être pleinement engagée, de s'investir le plus qu'on pouvait... mais que c'est sûr que si on prend pas une certaine distance, du recul sur ce qu'on fait... on est vite pris.

Ça, ça a émergé quand ? Je pense que c'est les cours sur l'interculturel, entre autres. On parlait beaucoup de la construction de l'autre, de la manière dont on se projette, dont on essaie de comprendre... et dont on s'identifie surtout aux personnes, et que parfois en faisant ça, on pouvait biaiser pas mal notre façon de penser ou d'agir aussi... En fait c'est toujours cette question de trouver cet équilibre qu'on ne connaît pas... et je pense que c'est en faisant, de diverses manières, enfin le mieux possible... En fait c'est ça mon but, comme dirait un autre prof, d'être suffisamment bonne... Il avait dit ça, ça m'avait marqué.

TENIR À DISTANCE LA PROXIMITÉ

Du point de vue de l'alternance entre les terrains et de l'articulation entre théorie et pratique, ce témoignage est exemplaire d'une intégration à haut degré de félicité (Goffman, 1986). Le regard d'une autre personne d'une part (en l'occurrence une enseignante formatrice de terrain), et des apports théoriques de l'autre (issus des cours magistraux de première année), concourent à un changement de perspective, voire à un recadrage⁴ qui contribue à (ré)orienter l'expérience. La rareté d'un tel témoignage réside dans la diversité des aspects qui sont mobilisés, et dans la précision du problème professionnel et éthique qu'il exprime au cœur de l'activité du travail enseignant.

Que la sécurité des élèves soit en jeu est un premier élément qui relève directement d'un certain prendre soin, inhérent à la posture enseignante : faire apprendre mais sans mettre en danger. Que le rapport à la difficulté ne soit pas transposable à autrui, notamment comme une occasion d'apprendre ou comme un défi (récurrent dans le discours d'Ania), et que dédramatiser la difficulté n'aille pas de soi est un deuxième élément. C'est un tel couplage qui déclencherait la distanciation.

L'extrait ne permet pas d'accéder au développement concret de ce que j'ai moi-même nommé une parade, indissociablement pédagogique et éthique, à savoir comment interroger les élèves autrement, en sécurisant

⁴ « Le recadrage est une technique qui a pour visée de changer le point de vue perceptuel, conceptuel et/ou émotionnel à travers lequel une situation donnée est perçue pour la déplacer dans un autre cadre qui s'adapte aussi bien et même mieux aux "faits" concrets de la situation et qui va changer toute la signification (Watzlawick et al., 1975, p. 116).

leurs situations. On comprend toutefois qu'un principe de diversification s'exprime, adapté au fond à la diversité des élèves. La distanciation ne semble pas signifier une abstraction vis-à-vis des situations ou des élèves, puisqu'elle porte d'abord sur sa propre pratique, trop unilatérale sur ce coup, juge-t-elle, et qu'elle cherche à faire varier en redoublant d'attention à la diversité des manières d'apprendre. Enseigner à proximité en offrant à chaque élève, dans sa particularité, l'opportunité optimale qui lui convient : ainsi s'exprime l'idéal selon Ania, qu'elle met elle-même en question.

La suite du propos, qui détaille les enjeux de l'apprentissage de la distanciation, indique un risque intéressant, à double détente, concernant d'abord l'enseignante elle-même et, par voie de conséquence les élèves : *ce qui n'est pas bon pour l'enseignante n'est pas bon pour les élèves*. On ne sait pas ce qu'il en a été dans le développement d'Ania de la prévention qu'elle exprime de ne pas *sur-intervenir* ni *sur-protéger*, même si on peut imaginer que cela ait entraîné des modifications dans l'organisation plus médiatisée du travail des élèves et un mode de relation moins tendanciellement en face-à-face.

La *conscience du risque*, quoiqu'il en fût de son effet sur ses pratiques pédagogiques, est à elle seule intéressante, formulée si précisément à ce stade du parcours de formation, au croisement d'apports observationnels et théoriques (dont il n'est peut-être pas indifférent qu'ils relèvent de ressources en psychologie sociale et en psychanalyse). Trop s'identifier aux personnes et trop se projeter sur elles peut biaiser nos façons de penser et d'agir : il faudrait donc, à en croire la maxime d'éthique professionnelle d'Ania, pour devenir une enseignante *suffisamment bonne*⁵, enseigner de façon plus distanciée, et pour ce faire, entre autres, élaborer une conscience, interne à l'expérience, de certains risques attendant à un *trop plein d'engagement*⁶.

C'est dans l'enchevêtrement entre Ania et les autres que la lucidité se loge, nourrie d'observations et de conceptualisations. L'effet des apports théoriques et la crédibilité qu'elle leur accorde sont intéressants à relever dans cette logique d'intégration qui reste orientée par le développement de ses pratiques, et de ce que je propose d'appeler un imaginaire dialectique du métier : une part de négativité s'installe dans son idéal jusqu'alors centré sur la relation de particulier à particulier.

Un changement d'échelle est en jeu, d'une attention à la particularité des besoins de chaque élève, à une attention au groupe-classe : un changement qui, comme le dit une autre étudiante, ne va pas « sans perte ». La pluralité des élèves (dont la marque du pluriel apparaît progressivement dans le discours) est une des incarnations du choc de la réalité dont il a été question en introduction. Une dimension qui semble aller de soi tant elle paraît centrale (enseigner à une pluralité), s'impose dans l'expérience de la formation⁷, réorientant l'idéal selon des modalités nouvelles de conscience, entre perte et défi.

⁵ En référence à D. Winnicot. Cf. Davey, 2020.

⁶ « Souvent, les personnes qui exercent le *care* se laissent happer par le processus de soin ; il ne s'agit plus pour elles de parvenir à s'impliquer dans la vie des autres (la motivation est une question fondamentale dans la théorie morale contemporaine), mais d'être capables de prendre du recul, ce qui exige de l'honnêteté, ainsi qu'une connaissance non idéalisée de soi et des autres. Cela demande par ailleurs une évaluation active et continue de l'adéquation du *care* proposé » (Tronto, 2009, p.189)

⁷ Ouitre (2015) évoque, dans une perspective de problématisation en formation des débutants, « un premier problème professionnel » : « à l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique de l'école, l'enseignant est confronté à la gestion d'une tension entre un fonctionnement individuel des élèves (identité) et un fonctionnement collectif de la classe (équité) » (p. 207).

DE L'IDÉAL... AU TRAVAIL

Les économies d'échelle empêcheraient en formation, comme elles peuvent empêcher les enseignantes et enseignants, une prise en charge plus particularisée des parcours et des trajectoires de développement professionnel, alors que le taux d'encadrement tend à diminuer même dans des programmes forts. La montée en puissance de dispositifs impliquant une stratégie de formation par l'analyse collective du travail, dans la perspective d'une pédagogie des situations professionnelles, constitue en ce sens une des parades à cette configuration institutionnelle dans laquelle une élaboration de type clinique, supposant au moins une part de relation particularisée selon une modalité tutorale, s'avère de moins en moins probable.

L'évolution d'une éthique à une politique du *care*, qui ajoute en quelque sorte une dimension institutionnelle aux enjeux relationnels en impliquant le soin pris ou porté aux institutions (Brugères, 2011, p. 84 ; Svandra, 2020 ; Tosquelles, 2021), participe, en ce sens, d'une sorte de réalisme moral promu contre les approches abstraites ou formalistes de la justice, des procédures et des institutions elles-mêmes.

Avec toutes les précautions que supposent une transposition d'une perspective du *care* au domaine de l'enseignement et de la formation (et non de l'éducation au sens plus large), où la question du soin à proprement parler n'est pas, et n'a peut-être pas à devenir, une priorité, le déplacement progressif de l'attention de l'éthique du *care* au travail du *care*, et à sa matérialité sociale, politique, économique, nous concerne. Le travail de formation, y compris le soin porté à l'institution et à son évolution, dépend lui aussi d'autres travailleurs et travailleuses. Dans une certaine mesure, elles et eux aussi sont – nous sommes – pris dans une « chaîne de *care* », à fortiori quand il s'agit de former de futures travailleuses et travailleurs, bientôt responsables à leur tour de *maintenir le monde*, pour emprunter à Tronto (2009, p. 143) la perspective qui se rapproche peut-être le plus, dans sa définition canonique du *care*, du domaine de l'enseignement.

TRAVAILLER À L'INSTITUTION DU GÉNÉRIQUE

Soigner le milieu (Maulini et Vellas, 2020), pour finir, implique sans doute de ne pas ignorer *les idéaux missionnaires* et les risques d'effondrement, de bien en faire connaissance, en défendant des approches cliniques et biographiques, pour une part au moins particularisées, dans des *dispositifs d'individualisation des cursus et de différenciation des pratiques de formation* (Perrenoud, 1997) pour soutenir le développement de la capacité narrative (Vanini De Carlo, 2016), que l'extrait de l'exemple rare d'Ania donne à voir à l'œuvre (dans des conditions elles-mêmes... particulières, qui ne sont pas des conditions de formation).

Par ailleurs, le « travail sur le travail » (Roger et Ruelland, 2009), implique aussi de soutenir la problématisation du travail enseignant autrement que par une image saturée de relations de proximité avec des élèves, pour orienter activement les *dispositifs d'induction* (Desjardins et Boudreau, 2012) vers l'institution, et vers ce que l'on pourrait appeler une image générique du métier, dans une logique de problématisation collaborative, en s'inspirant des travaux relatifs au *genre professionnel* (Clot et Faïta, 2000), et à l'intérieur de ceux-ci encore davantage au *genre débutant* (Saujat, 2004 ; Perrenoud, 2001).

La perspective consiste dès lors à engager une logique de recherche pour l'enseignement, en suivant en cela les recommandations d'une pionnière en matière d'éthique du *care*, transposées à des enjeux liés directement à des problèmes « d'arrangements instructionnels » (Noddings, 1988). L'auteure avance en effet une remarque décisive :

« Les chercheurs ont peut-être trop souvent fait des *personnes* (enseignants et étudiants) les objets de la recherche. Une alternative consiste à choisir des *problèmes* qui intéressent et concernent les chercheurs, les étudiants et les enseignants [...] Une telle recherche serait une véritable recherche pour l'enseignement et non une simple recherche sur l'enseignement » (Noddings, 1986, p. 506 – ma traduction).

Ania elle-même nous propose un cas de conscience emblématique, quand elle pose la question de savoir *comment interroger les élèves sans les mettre en danger* ou plus largement celle de savoir *quelles situations sont bonnes pour les élèves*. Procéder du particulier au générique, en se distanciant d'une tendance à « l'abnégation comme suridentification aux autres »⁸, pour se déplacer des relations avec chaque élève aux situations communes, aurait finalement l'intérêt d'ouvrir au travail collaboratif tendanciellement, et peut-être durablement, sécurisant, pour toutes les parties prenantes. Le collectif, tout comme l'attention au générique qu'il suppose, contribuerait à faire de l'institution commune (et du soin que l'on en prend) un problème transversal aux problèmes professionnels de l'enseignement. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubert, N. et De Gaulejac, V. (2007). *Le coût de l'excellence*. Seuil.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. PUF.
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). « Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? ». Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (p. 229-248). De Boeck.
- Despret, V. (2002). *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Les empêcheurs de penser en rond.
- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 3, 120-137.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Seuil.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). De Boeck.
- Clot, Y. et Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Davey, N. (2020). The Good Enough Teacher. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 25, 157-172.
- Desjardins, J. et Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans M. Tardif, C. Borges, A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck, 161-177.

⁸ « L'abnégation (*self-sacrifice*) comme suridentification aux autres interfère également avec les capacités des femmes de travailler ensemble, de coopérer dans l'opposition aux institutions sociales oppressives et de leur créer des alternatives. » (Wendell, 1987, cité par Tronto, 2009, p. 189)

- Dujarier, M.A. (2006). *L'idéal au travail : une norme sociale*. PUF.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente. La morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Goffman, E. (1986). La condition de félicité. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, 63-78.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Gallimard.
- Maulini, O. et Vellas, E. (2020). « Soignons le milieu ! Avec la pédagogie institutionnelle ». *Éducateur*, 6.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in Teaching, Teacher Education, and Research for Teaching. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510.
- Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230.
- Ouire, F. (2015). La problématisation en formation chez des enseignants débutants : un moyen pour accéder aux conceptions implicites qui organisent la pratique. Dans P. Buznic-Bourgeacq et L. Gérard (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant : Constructions implicites, espaces informels et interfaces de formation*. Presses universitaires de Caen. <https://doi.org/10.4000/books.puc.8125>
- Paperman, P. et Laugier, S. (2011). Introduction à la première édition. Dans *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 21-34). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne R. et Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck.
- Perrenoud, M. (2018). *S'orienter dans l'apprentissage du métier d'enseignant : une étude des opérations curriculaires des étudiant-e-s genevois-es en enseignement primaire* [thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse]. Archive ouverte UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:108029>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1997). Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation. Dans *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (p. 87-100). ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Roger, J.-L. et Ruelland, D. (2009). *Le travail sur le travail, un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'Éducation Nationale*. SNES. <https://www.snes.edu/IMG/pdf/RapportCnamSnes2009imp.pdf>
- Safatle, V. (2022). *Le circuit des affects : Corps politiques, détresse et la fin de l'individu*. Le Bord de L'eau.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire du concept culturel d'activité. *Activités*, 4(2), 122-133.
- Svandra, P. (2016). Repenser l'éthique avec Paul Ricœur : Le soin : entre responsabilité, sollicitude et justice. *Recherche en soins infirmiers*, 124, 19-27.

- Svandra, P. (2020). Prendre soin du travail et de l'institution (pour mieux prendre soin de la relation de soin). *Colloque Prendre soin du travail et de l'institution*, le 2 octobre 2020, Paris.
- Tosquelles, F. (2021). *Soigner les institutions* (textes choisis et réunis par J. Maso). L'Arachnéen.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. La Découverte.
- Vanini De Carlo, K. (2016). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants. *Revue des HEP*, 21, 157-173.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of educational Research*, 37(4), 143-178.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements : Paradoxes et psychotérapie*. Seuil.
- Wendell, S. (1987). *A (Qualified) Defense of Liberal Feminism*. *Hypatia*, 2(2), 65-93.
<http://www.jstor.org/stable/3810017>