
Symposium : Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales

Alternance et dynamiques identitaires Enjeux du rapport de stage

France Merhan

*Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
Equipe Mimesis et Formation
Laboratoire RIFT
40 bd du Pont d'Arve
CH 1211 Genève 4
France.Merhan@pse.unige.ch*

RÉSUMÉ. Cette contribution s'intéresse à la problématique de l'écriture et de ses rapports avec la construction du « soi professionnel » de jeunes étudiants engagés dans un cursus de formation universitaire en alternance lié aux métiers de la formation des adultes. L'analyse porte sur des rapports de stage, ainsi que sur des entretiens menés avec les auteurs de ces rapports. L'analyse montre que le stage met en jeu des processus identitaires importants conduisant les étudiants à investir le rapport de stage comme un moment/outil de régulation des tensions affectives et cognitives que génère le dispositif en alternance. Il est ainsi susceptible de rendre compte, en tant qu'objet de recherche, de la complexité des rôles, places et espaces d'intervention que les étudiants sont amenés à gérer, ainsi que des connaissances et compétences constitutives de leur identité professionnelle.

MOTS CLES : formation en alternance, professionnalisation, tensions et dynamiques identitaires.

1. Introduction

Depuis quelques années, l'enseignement universitaire est traversé par une tendance de fond qui vise à se soucier davantage de la professionnalisation des étudiants. Cette préoccupation a entraîné le développement de systèmes de formation alternée fréquentés par des publics dont l'origine sociale, la trajectoire et le rapport aux études apparaissent relativement hétérogènes. Ces apprenants investissent désormais l'université à la fois comme lieu d'acquisition d'une formation professionnalisante et comme lieu d'expression et de développement de leur personne. Dans cette perspective, si leur « professionnalisation » devient une problématique centrale en tant que développement de leurs compétences, la relecture existentielle de leur expérience de formation constitue un enjeu majeur de l'accompagnement universitaire. La contribution proposée ici s'inscrit dans cette perspective en privilégiant la problématique de l'écriture et de ses rapports avec la construction de l'identité professionnelle, dans la perspective plus générale de poser le stage dans les formations en alternance comme objet de recherche. Au plan empirique, l'analyse porte sur quinze « rapports de stage » produits par de jeunes étudiants engagés dans une formation en alternance des sciences de l'éducation, spécialisée dans les métiers de la formation des adultes. L'analyse porte également sur des entretiens menés auprès des auteurs de ces rapports de stage, une année après la rédaction de ceux-ci. Les questions de recherche investies dans l'analyse des discours de ces étudiants abordent les préoccupations suivantes : Quel sens donnent-ils à cet écrit ? Quels sont ses usages, ses enjeux, ses potentialités, ses effets ? En quoi et comment peut-il les inciter à développer un potentiel d'analyse réflexive et critique susceptible de les aider à concevoir activement leur propre professionnalité ?

En première partie, nous présenterons d'abord le cadre universitaire de production de ces rapports. Nous proposerons ensuite une conceptualisation de ce que ces textes fournissent comme base d'analyse à la problématique identitaire de ces étudiants, en mettant en évidence quelques constatations relatives aux sources, à la nature et aux enjeux des tensions éprouvées au cours de leur formation. En deuxième partie, nous proposerons, à partir d'une synthèse commentée de leurs discours de comprendre sur quels processus de la constitution de l'identité professionnelle et de la dynamique motivationnelle l'écriture peut influencer. Nous concluons notre propos par une réflexion plus générale sur les processus d'accompagnement et d'évaluation susceptibles de susciter et d'étayer ces processus dans les systèmes de formation en alternance.

2. La rédaction du rapport de stage comme enjeu de construction identitaire

2.1. Eléments contextuels

Une caractéristique du dispositif de formation en alternance des étudiants concernés réside en ce qu'il pose, comme modalité centrale de formation, l'accompagnement universitaire de ceux-ci tout au long de leur parcours de formation se déroulant en principe sur trois ans. Le collectif d'accompagnement se charge de la gestion des stages et de la régulation des missions effectuées sur des terrains d'accueil très variés, où les étudiants sont amenés à négocier leur statut, leurs fonctions et leurs responsabilités (deux stages de 60 jours environ répartis sur deux ans et successivement en deux organisations différentes). Ils sont censés ainsi construire une professionnalité de formateurs d'adultes dont ils rendent compte dans un « rapport de stage » adressé aux membres de l'équipe d'accompagnement chargés de son évaluation. Pour l'élaboration de cet écrit, l'équipe a fait le choix de donner aux étudiants des consignes souples susceptibles de varier en fonction des situations singulières rencontrées en cours de formation et visant à favoriser une pensée réflexive sur l'expérience vécue dans la pratique de stage. Dans tous les cas, les consignes les invitent à témoigner des actions et des réflexions conduites durant leurs stages en rendant compte de la complexité des milieux d'accueil et des effets sur leur mission et sur leur place en tant que stagiaire. L'équipe d'accompagnement veille à ce qu'ils problématisent leur mission en présentant le contexte d'effectuation de celle-ci (dans ses dimensions à la fois historiques et conjoncturelles), leurs possibilités de choix et d'action, les motifs et les orientations intentionnelles qui les ont conduits aux choix opérés. Il s'agit alors de développer les référents théoriques dont ils se sont dotés pour légitimer leurs conduites et leurs décisions. *In fine*, ces textes doivent faire intervenir et articuler des cadres de références utiles à éclairer la construction d'une professionnalité de formateurs d'adultes.

2.2. Le rapport de stage : un genre de texte composite

Dans les faits, les formes textuelles de ces rapports, négociés entre chaque étudiant et chaque référent universitaire sont d'une grande diversité : ils comportent des éléments de récits d'apprentissage ou de formation, de chroniques, de récits ou d'analyses de pratique, de journaux de bord, de portfolios de développement professionnel. Le rapport de stage rédigé à l'intention de l'université est donc un genre discursif hybride : il s'agit d'un écrit « professionnel », en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle, mais il s'adresse à des accompagnateurs-évaluateurs investis à la fois comme des formateurs d'adultes et des enseignants universitaires. A ce titre, ce rapport est aussi un texte « académique » intégrant des références conceptuelles disponibles dans les corpus des savoirs scientifiques. En outre, cette production textuelle apparaît comme fondamentalement dialogique en raison du croisement des voix et des perspectives incarnées par les multiples acteurs sociaux

rencontrés par les étudiants, que ce soit sur le lieu de stage ou à l'université. On peut constater ainsi qu'elle correspond à des élaborations subjectives, nourries de l'analyse individuelle et collective, des écarts, des divergences, voire des contradictions entre plusieurs cadres de référence.

Deux types de discours sont ainsi en permanence repérables (Bronckart, 1996). L'un de type narratif, restitue l'expérience vécue en la mettant en scène, l'autre, de type théorique, analyse les implications subjectives mobilisées dans l'action dans un mouvement de re-saisie cognitive et dialogique où il s'agit de prendre en compte d'autres entendements que les siens. Il n'y a pas d'identité sans altérité et ici, cette altérité est d'abord celle du langage où le « soi-même » ne s'inscrit socialement que « comme un autre », selon l'heureuse formule de Ricoeur. Dans cette orientation, le dispositif d'accompagnement universitaire se met au service du développement des compétences langagières par lesquelles l'étudiant produit, comprend, s'approprie des significations, par lesquelles il est amené à redéfinir constamment son rapport au réel, à autrui et à lui-même. La pensée « n'est rien d'autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » (Benveniste, 1966, p 27-28). Cette proposition définit bien le travail réflexif, ou travail de la conscience selon les termes de Vigotsky, action de la pensée qui revient et agit sur elle-même (Bronckart, 1996, p. 17). L'usage attentif des signes, parmi lesquels le langage verbal et l'écriture en particulier, soutient ce contrôle volontaire de l'attention (Schneuwly, 1985, p. 183) et la transformation des représentations propice à réévaluer l'action.

2.3. La rédaction du rapport de stage comme processus de mise en sens de l'expérience centré sur la notion « d'épreuve »

L'analyse des rapports de stage montre que les processus réflexifs mis en œuvre dans ces textes sont très variables en fonction de l'histoire personnelle de chaque étudiant, de sa dynamique subjective et de ses ressources personnelles. Par ailleurs, ces écrits sont socialement marqués en ce qu'ils dépendent des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se transforme au contact des savoirs issus des différents contextes de l'alternance.

On peut repérer, dans les séquences narratives de ces textes, que tous les étudiants cherchent à faire reconnaître les épreuves et les multiples tensions éprouvées dans le décours spatio-temporel de leur formation. Rappelons qu'en sémiotique littéraire (Greimas, 1974), la notion d'*épreuve* est fondamentale : raconter sa vie, c'est sélectionner des épreuves, réaliser un récit factuel d'une expérience de vie, c'est aller chercher des ressources dans les séquences narratives et les organiser. Dans le cas des rapports de stage, ce sont essentiellement les considérations subjectives et empiriques relatives à l'expérience de stage qui font entrer la *mimesis* en action : les étudiants représentent leur action en la *dramatisant* afin d'en faire un acte narratif organisé à partir de la sélection d'événements remarquables, de moments intenses et cruciaux, d'incidents critiques, de hauts lieux

et de temps forts de leur formation. Les dimensions narratives du rapport de stage permettent ainsi d'appréhender d'abord le stage comme une épreuve se déroulant dans un espace « distal »¹, dans un lieu autre, fait d'étrangeté, de rituels nouveaux, de règles implicites, de valeurs tacites (Merhan et Baudouin, 2007). Ce lieu, éloigné des contextes habituels de l'étudiant, est d'abord une rupture et une confrontation par rapport à son histoire et à ses repères, que les séquences explicatives, théoriques ou argumentatives permettent d'analyser. Force est de constater que dans les séquences narratives, l'expérience subjective du stage est d'emblée restituée en terme de territoire, de rapports de place, de face et de pouvoir vécus comme fréquemment problématiques au cours de la première année d'alternance. On repère ainsi que la formation de ces étudiants, qui vise l'acquisition et la maîtrise d'une culture professionnelle spécifique, représente pour eux une difficile mise à l'épreuve de leur identité faite de résistances, d'ambivalences, de ruptures et d'efforts pour construire de nouveaux repères. L'éprouvé de ce malaise s'accroît alors même que les étudiants tendent à s'évaluer constamment face aux autres dans le champ socioprofessionnel. Dans les rapports, on remarque que l'exposition au regard de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est souvent génératrice de tensions susceptibles de mettre en crise l'estime de soi. On constate également dans ces écrits que les contextes de travail rencontrés provoquent soit des conflits au plan de la prise de rôles soit des tensions liées au fait que le sentiment de la responsabilité au regard de la mission confiée est grand. Les milieux professionnels attendent en effet de la part de ces stagiaires universitaires des résultats dont les enjeux, concrets, immédiats, opérationnels mettent en jeu des *images de soi* (Bourgeois, 2006). Beaucoup d'étudiants éprouvent ainsi des tensions relatives à l'écart entre les connaissances et les compétences qu'ils maîtrisent actuellement et celles requises par l'image de soi visée. Ceci pose de manière complexe et délicate la question de leur sentiment de compétence, à associer bien sûr à celle de leur identité professionnelle. Par ailleurs, il apparaît que la participation de ces étudiants à des « communautés de pratique » (Wenger, 2005) aux logiques parfois opposées sinon contradictoires voire paradoxales – un système travail et un système universitaire – est susceptible d'occasionner chez eux des turbulences identitaires mettant en jeu une grande énergie. On repère chez certains des sentiments de dissonance et/ou des conflits d'identification ou de loyauté par rapport à l'un ou l'autre des milieux. Or, ces effets sont susceptibles d'entraver le développement de nouvelles dimensions identitaires. Toutes ces tensions ne doivent pas être sous-estimées, nous avons considéré ailleurs (Merhan, 2004), qu'elles peuvent déterminer profondément l'engagement en formation.

La problématique identitaire permet de conceptualiser ce qui est de nature à provoquer la formation dans l'expérience même du stage, qui apparaît le plus souvent comme une épreuve à surmonter, provoquant une rupture dans les repères

¹ Pour une conceptualisation des rapports entre récit et distal, voir Rastier 1999, et également Baudouin, 2001.

habituels des étudiants et des conflits au plan des prises de rôles. Dans cette orientation, l'expérience d'écriture apparaît alors en elle-même comme une épreuve, dans la mesure où, en se disant dans le langage de l'initiation, elle intègre une négativité essentielle permettant de vivre et de supporter l'épreuve *jusqu'au bout* dans une *quête* existentielle qui n'est pas sans rappeler certaines dimensions du roman de formation². Comme l'indique Fabre (1998, p. 34) en se référant à Hegel, l'expérience est inévitablement doute de soi, déception, désillusion. Elle contrarie une attente : « elle implique toujours qu'on se *reprenne* sur une chose de laquelle par une sorte d'aveuglement on était prisonnier ». Dit autrement, l'épreuve ne peut survenir que lorsque l'événement déclenche un travail sur soi et une « enquête » relative à son propre agir, dans un rapport de projet de soi pour soi. C'est l'approche du danger et des moments de conflits et de perturbations qui s'avèrent alors décisifs. Encore faut-il ne pas s'y dérober...

2.4. Perceptions par les étudiants de la réalisation de leur rapport de stage

Les entretiens menés avec les étudiants à propos du rôle joué par l'écriture de leur rapport nous conduisent à penser que celle-ci constitue une expérience formative susceptible de les aider à reconnaître et investir les multiples tensions affectives et cognitives éprouvées *dans* et *entre* les différents espaces-temps de formation traversés. Elle favorise par ailleurs les processus d'autoévaluation (sentiment de compétence et estime de soi, notamment) en développant des capacités réflexives et critiques. A l'occasion de cet exercice, les étudiants analysent en effet leurs investissements personnels, affectifs, idéologiques, c'est-à-dire leurs représentations, leurs désirs, leurs angoisses et leurs peurs. Les discours relatifs aux effets de la mise en texte se réfèrent ainsi fréquemment à la catharsis en ce sens qu'elle permet une clarification de situations vécues douloureusement, ayant généré des représentations de soi négatives ou dévalorisées. De nombreuses séquences explicatives et argumentatives montrent que ces rapports, à envisager comme des mises en représentations discursives, permettent aux étudiants de réguler des tensions identitaires importantes et urgentes à résoudre : réaliser une image positive que l'on a soi-même de soi, ou que les autres attendent de soi, ou encore éviter une image négative. Ce discours, visant à offrir des significations aux membres de l'équipe d'accompagnement, leur permet de mettre en relation la représentation qu'ils se font de leur place dans les cultures d'action hétérogènes et particulières dans lesquelles ils sont impliqués, leurs représentations d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, avec leurs autres représentations identitaires (soi actuel et soi idéal ou normatif), issues de leur itinéraire (Barbier, 2006). Cette mise en relation conduit à des configurations d'affects très variables selon les étudiants et contribue à définir leurs dynamiques identitaires. Ces dynamiques, composées d'un ensemble de tensions, à savoir les tensions entre les différentes composantes de l'identité et les

² Du moins celui des années d'apprentissage de W. Meister de Goethe où il s'agit de se convertir à soi ou d'aller jusqu'au bout de soi.

tensions vers un projet identitaire (projet de soi), sont très présentes dans les discours des étudiants et semblent constituer un véritable « potentiel énergétique » (Kaddouri, 2002, 2005). Le *vers*, nous dit encore Kaddouri, constitue « l'orientation identitaire à laquelle l'individu aspire et souhaite pour lui ». Cette orientation donne lieu à des « stratégies identitaires visant à réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre trajectoire antérieure et identité visée ». Ce rapport de stage visant à unifier les différentes composantes de l'identité de façon à renforcer la cohérence de l'image de soi et à confirmer l'identité revendiquée, conduit certains étudiants à exercer un jugement critique par rapport à certaines dimensions de leur formation en alternance : *« Mon rapport m'a fait réaliser que quelque chose a « cloché » dans mon alternance, j'ai d'ailleurs décidé de rompre le rythme de l'alternance, du moins celui « dicté » par l'université, pour me remettre d'une trop grande déstabilisation, trouver une alternance qui m'appartienne et réfléchir encore une année pour trouver un stage qui me corresponde vraiment. L'an prochain, je ne ferai que les cours »*. Ici, l'expérience du stage vécue comme négative a généré, entre autre, « un projet de soi en formation », fondamentalement orienté vers l'université et plus en congruence probablement avec la représentation du soi idéal de cet étudiant. A l'opposé, une étudiante dit à propos de son vécu de l'alternance : *« Cet écrit m'a permis de me rendre compte que j'ai tout de même effectué un travail pendant mon stage et que malgré les difficultés, j'ai toujours essayé de faire au mieux de mes capacités, j'ai repris confiance en moi et je me sens enfin prête à effectuer ma deuxième année de stage mais... à certaines conditions ! »*

En s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, on peut rendre compte ici d'un processus de formation où la conscience sélectionne dans l'expérience vécue ce qui peut servir d'objet pour d'autres expériences vécues, « par son entremise, le sujet peut se mesurer aux épreuves du réel, les organiser, s'y orienter, se libérer des dominations de la situation concrète et disposer de son existence » (Clot, 2003, p. 15), il peut « *prendre acte* du choix que lui offrent ses multiples déterminations » (*ibid*) et conserver ainsi, par l'entremise du développement de son expérience, la main mise sur son histoire.

2.5. Rapport de stage et émergence de « nouveaux sois possibles »

Moments symboliques, moments d'affirmation d'une identité, l'écriture permet l'expression de nouveaux « sois possibles » (Markus & Ruvolo, 1989), de projets d'avenir par rapport au métier de formateur. Elle donne l'occasion aux étudiants de se définir soit en continuité avec le choix initial (confirmation identitaire) soit en terme d'orientation vers des buts nouveaux conçus en cours de formation. Elle permet ainsi de participer au processus de construction d'une identité professionnelle propre, de se penser comme professionnel, et de se construire un rapport au métier de formateur d'adultes : *« La réalisation de mon rapport m'a permis d'avancer dans la profession de formateur d'adultes. Revenir sur mon année, avec un regard neuf et un peu plus expérimenté m'a permis de mener une*

réflexion personnelle. Ca a été une introspection parfois douloureuse, mais elle est surtout accompagnée d'une certitude : celle d'avoir fait le bon choix quant à mon avenir professionnel ». Ou encore : « Après l'écriture de mon rapport, j'ai une vision plus claire de ce que je veux faire ensuite comme formatrice ».

Il est alors frappant de remarquer qu'un même espace d'écriture est investi de façon différenciée, en fonction des motifs d'engagement et de la dynamique motivationnelle de chaque étudiant. Certains s'y impliquent avec un objectif de légitimation identitaire qui inclut une démarche évaluative des compétences construites, c'est le cas des étudiants acquis au principe de l'alternance qui s'inscrivent dans une dynamique d'acquisition identitaire professionnelle. D'autres, au contraire, qui sont dans une dynamique de redéfinition par rapport au dispositif d'alternance, s'y impliquent mais en s'interrogeant et en cherchant un sens à leur formation. C'est le cas notamment des étudiants qui supportent mal la perte de leur identité d'étudiant reconnu et leur nouveau statut de stagiaire.

Les propos tenus par les étudiants ont attiré notre attention sur le fait que cette activité d'écriture, fut-elle induite par le cadre formel d'une formation universitaire, engage les étudiants bien au-delà d'un travail académique rédigé en vue d'une évaluation : « *Moi, j'ai eu un besoin presque vital de prendre du temps pour écrire ce rapport. Contrairement à d'autres dossiers d'évaluation que je rends pour avoir une note, là... je ne rends pas mon rapport de stage pour avoir une note... là, ce qui compte, c'est que j'ai dit les choses le plus honnêtement possible et compris des choses qui me serviront, reconnaît une étudiante* ». Une autre ajoute : « *Mon rapport, c'est surtout quelque chose pour moi, je me suis fait un cadeau qui ait une pertinence pour moi. Le fait d'avoir écrit mon rapport, ça m'a donné plus de consistance, ça m'a élevé un peu au-dessus, c'était vraiment important de pouvoir objectiver et d'expliquer certaines choses* ».

Remarquons au passage qu'« expliquer » peut signifier ici que l'on s'adresse à soi-même mais implique aussi la prise en compte de l'altérité, - en l'occurrence, les membres de l'équipe d'accompagnement universitaire - pour lesquels il s'agit de se définir ou de se redéfinir en prenant en compte leurs *horizons d'attente* supposés. Dès lors, il s'agit d'alléguer des *motifs* comme l'expression d'une *raison d'agir*, (Ricoeur, 1977) qui permet au sujet d'énoncer le *sens* que prend pour lui son expérience. En référence aux travaux de cet auteur, on peut mentionner deux dimensions essentielles du sens de l'action, à savoir « la fonction d'*intelligibilité* - rendre clair, pour soi et pour autrui - ce que l'on a fait en référence à des *significations* partagées, et la fonction de *légitimation* - justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui - ce que l'on a fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées ». La rédaction permet ainsi que se constitue l'*identité énonciative* des étudiants (Guibert, 2003), entre ce qui se joue de l'identité dans la situation de stage et dans le discours adressé à l'université. A ce propos, on constate que la mobilisation des savoirs théoriques et méthodologiques apparaît comme une ressource essentielle pour soutenir le remaniement identitaire en cours des étudiants. Le niveau de théorisation des écrits augmente avec la mise en exergue des conflits

vécus en stage. Dans le contexte de l'alternance, les savoirs théoriques fonctionnent alors manifestement comme des « interprétants » permettant de réguler les ruptures et tensions éprouvées tout en érigeant l'action en objet de savoir. C'est en ce sens que la rédaction de ce rapport a une valeur formative.

3. Conclusion

Nos travaux montrent toute l'importance à accorder aux dynamiques et stratégies identitaires dans lesquelles les étudiants s'inscrivent et ce, afin qu'ils puissent élaborer du sens autour de leurs activités, ce dernier étant, on l'a vu, le garant incontournable de leur engagement dans le processus de formation. Selon cette orientation, on peut penser avec Ardoino (2000) qu'il est crucial qu'un dispositif de formation en alternance offre un « espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative. » Bourgeois & Nizet (1997) développent aussi l'idée que la situation de formation peut remplir une fonction d'apprentissage si elle est construite comme un espace « protégé » offrant au sujet un espace de liberté et un cadre sécurisant lui donnant le droit à la réversibilité de la pensée et de l'action, à la prise de risque, à l'erreur. Il s'agit alors, entre autres, que le dispositif accorde une place importante à une évaluation fondée à la fois sur des critères bien définis et un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience biographique de l'étudiant joue un rôle essentiel. Les résultats de notre étude montrent qu'un certain nombre de conditions pédagogiques et institutionnelles correspondent aux fonctions de l'accompagnement universitaire des étudiants de ce cursus, en ce qu'il offre, à chaque étudiant envisagé comme une personne, c'est-à-dire comme une « structure psychologique, dynamique, historique et radicalement singulière » (Bronckart, 2001), cet espace-temps « protégé » d'écriture, à dimension réflexive et critique. A propos de la rédaction de leur rapports, la plupart des étudiants disent en effet combien il est important que leur expérience ait pu donner lieu à une écoute de leur itinéraire d'activités entre les différents espaces-temps de leur formation.

In fine, il s'agit de penser et de mettre en œuvre un modèle de formation susceptible de stimuler les étudiants à combiner un parcours de vie, une logique de trajectoire sociale et une logique d'apprentissage, au-delà même d'une finalité adaptative. La visée formative s'inscrit ici dans une intentionnalité privilégiant des fins d'émancipation et de construction d'une identité sociale et professionnelle. Sans nul doute, l'attention portée aux dimensions biographiques joue ici un rôle essentiel, tant dans la mise en œuvre des processus formatifs que dans l'analyse qui peut en être proposée.

Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses*, 40, 141-178.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E. de Villers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Baudouin, J.-M. (2001). Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation* (Raisons éducatives n° 2001/1-2/2, pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Kaddouri, G. De Villers (Ed.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation*. (Raisons éducatives n° 2001/1-2/2, pp. 133-152). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/Poche
- Fabre, M. (2003). *Le problème et l'épreuve. Formation et modernité chez Jules Verne*. Paris : L'Harmattan.
- Greimas, A. J. (1974). *Sémantique structurale*. Paris : Librairie Larousse.
- Guibert, R. (2000). « Identité énonciative : une notion pour construire la relation de soi à l'autre ». *Questions de recherche en éducation*, 2, 177-193.
- Kaddouri, M. (2002). Les dynamiques identitaires. Questions pour la recherche et la formation, *Recherche et formation*, 41.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel et R. Wittorski (Ed.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Merhan, F. (2004). La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. In Ramon Arce et al. (Ed.). *La dimension critique en éducation*. Universidade de Santiago de Compostella, 153.
- Merhan, F. & Baudouin, J.-M. (à paraître en 2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. In F. Merhan, C. Ronveaux, S. Vanhulle (Ed.). *Alternances en formation*. Raisons éducatives n°11. Bruxelles : De Boeck.
- Markus, H & Ruvolo, A. (1989). Possibles selves : Personalized representations of goals. In L. Pervin (ed.), *Goal concepts in Personality and social psychology*. (pp. 211-237). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Rastier, F. (1999). Action et récit. In M. de Fornel & L. Quéré (Ed.), *La logique des situations* (pp. 173-198). Paris : EHESS.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : Seuil
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage chez l'enfant. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Paris – Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*.
Presse de l'Université Laval.