



HAL
open science

L'ÉPISTROPHÈ et la PARRÉSIA. Deux moments disruptifs qui favorisent la rencontre des compétences extra scolaires d'un nouvel enseignant au sein des lycées professionnels

Gilles Lecocq, Patrice Hauchard

► To cite this version:

Gilles Lecocq, Patrice Hauchard. L'ÉPISTROPHÈ et la PARRÉSIA. Deux moments disruptifs qui favorisent la rencontre des compétences extra scolaires d'un nouvel enseignant au sein des lycées professionnels. 30e Colloque de L'ACISE, Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l'Éducation (Acise); International center for research and decision support (CIRAD); International federation of catholic universities (FIUC), Apr 2019, Madrid, Espagne. pp.195-208. hal-03147116

HAL Id: hal-03147116

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03147116v1>

Submitted on 30 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ÉPISTROPHÉ ET LA PARRÉSIA. DEUX MOMENTS DISRUPTIFS QUI FAVORISENT LA RENCONTRE DES COMPÉTENCES EXTRA SCOLAIRES D'UN NOUVEL ENSEIGNANT AU SEIN DES LYCÉES PROFESSIONNELS

Gilles Lecocq

ILEPS-Université Paris Seine-Cergy

Patrice Hauchard

Lycée Albert de Mun, Paris
Université de Lorraine

Je lisais un jour l'histoire d'un groupe de gens qui montaient toujours plus haut à l'intérieur d'une tour inconnue d'eux et très élevée. Ceux de la première génération parvinrent jusqu'au cinquième étage, ceux de la deuxième jusqu'au septième, ceux de la troisième jusqu'au dixième. Au cours du temps, leurs descendants atteignirent le centième étage. C'est alors que l'escalier s'effondra. Les gens s'installèrent au centième étage. Le temps passant, ils oublièrent que leurs ancêtres avaient habité un jour dans les étages inférieurs et de quelle manière eux-mêmes avaient atteint le centième étage. Ils considéraient le monde ainsi qu'eux-mêmes depuis la perspective du centième étage en ignorant comment des êtres humains étaient parvenus jusque-là. (Elias, 1997, p. 151).

1. INTRODUCTION

Une première vision de ce qui se joue dans les lycées professionnels s'appuie sur cette métaphore de l'effondrement d'un escalier qui ne

permettrait plus à des personnes habitant pourtant la même demeure de ressentir un sentiment d'appartenance au sein d'une maison commune qui s'appelle un lycée professionnel. C'est néanmoins à partir de cette vision que la formation initiale d'enseignants qui vont intégrer les lycées professionnels va être interrogée : comment comprendre les processus qui troublent l'inclusion de personnes qui après avoir déjà acquis une identité professionnelle reconnue à l'extérieur des enceintes scolaires souhaitent se convertir à une autre identité professionnelle, celle d'enseignant? Cette question s'inscrit dans une perspective optimiste où les compétences professionnelles à valoriser au sein des lycées professionnels nécessitent une nouvelle forme de relations entre les enseignants et les élèves. La formation au métier d'enseignant devient ainsi un puissant médiateur qui cimente le noyau dur d'une expertise professionnelle dont la légitimité dépasse les frontières des espaces scolaires.

Ainsi, un moment de conversion et un moment de vérité sont deux des fondements d'une formation initiale des enseignants qui découvrent les codes culturels labyrinthiques des lycées professionnels! C'est à partir de cette exclamation que nous formulons l'hypothèse que lorsque l'*epistrophé* (Hadot, 2002) et la *parrésia* (Foucault, 2009) sont absentes d'un dispositif de formation, il se produit une non rencontre entre un enseignant, des élèves et un lycée professionnel, celui-ci étant lui-même en proie avec une non-rencontre fondamentale entre deux idéologies culturelles pourtant complémentaires:

- Une idéologie qui revendique la primauté des matières d'enseignement général sur les formations conduisant à l'accès à un métier pour les élèves.
- Une idéologie où la primauté de la notion de métier permet à différents acteurs qui animent les enceintes des lycées professionnels de construire un collectif d'appartenance en partageant leurs vécus d'expériences extra-scolaires.

Cette double non-rencontre où se croisent des enjeux identitaires à la fois personnelles, historiques et culturelles se trouvent amplifiée lorsqu'un lycée professionnel accueille des personnages exotiques : ceux qui à la suite d'un chapitre de vie professionnelle, se développant en dehors de l'institution scolaire, vont faire irruption dans celle-ci. L'exotisme, qui n'est que le pouvoir de se concevoir autre (Segalen, 1986), se révèle dans la capacité d'une personne à faire œuvre de vérité face à un

dilemme existentiel : abandonner un métier où des compétences professionnelles sont reconnues et prendre le risque de se convertir à une nouvelle identité professionnelle. Ainsi, une formation initiale qui s'adresse à des adultes experts dans un métier extra-scolaire et novices dans celui d'enseignants est constamment à harmoniser autour de deux questions :

- Existe-t-il des styles de formation particuliers à valoriser dans l'enseignement technique et professionnel afin d'accueillir des personnes ayant déjà une expérience professionnelle en dehors du système scolaire?
- De quelles façons les nouveaux enseignants en conversion professionnelle mettent en place des situations d'enseignement originales auprès des jeunes, dans le but de développer chez eux des compétences adaptées à l'émergence de leur engagement vocationnel?

2. DÉSAPPRENDRE POUR ENSEIGNER AVANT DE RÉAPPRENDRE À APPRENDRE

L'hospitalité dans les métiers de l'hôtellerie, l'être et le paraître dans les métiers de la mode sont des compétences qui incarnent les manières dont peuvent se vivre pour un enseignant novice la migration d'un univers professionnel extra scolaire vers des territoires scolaires. Paradoxalement, des habitus professionnels extrascolaires sont à revisiter par les futurs enseignants : désapprendre des gestes professionnels, en se décentrant, de ceux-ci est une démarche qui amène une personne à prendre conscience d'automatismes afin que ceux-ci deviennent utiles à des procédures de transmission en direction d'élèves novices. Deux formes de noviciat sont alors mobilisées : celui d'un enseignant-novice et celui d'un élève-novice. Désapprendre pour enseigner est un cheminement nécessaire pour que de nouvelles compétences métacognitives deviennent le socle d'un acte authentique d'enseigner. Dans une logique de formation initiale proposée à des enseignants-novices porteurs de compétences professionnelles extrascolaires, trois dynamiques sont à privilégier :

- Une approche qui permet aux enseignants-novices de s'exprimer à la première personne du singulier afin de dénouer les façons dont

un désir de conversion et un besoin de vérité permettent à une personne d'affirmer une authenticité vocationnelle (Depraz, 2013).

- Une approche qui permet aux enseignants-novices de développer une vision élargie d'une démarche d'évaluation où les logiques d'efficience scolaire et extrascolaire sont à conjuguer (Fagnant et Goffin, 2017).
- Une approche qui favorise chez les enseignants-novices l'expression d'une trajectoire de vie professionnelle où une double identité professionnelle est à conjuguer (Taylor et Savickas, 2016).

Dans chacune de ces approches deux compétences transversales sont plus particulièrement à tisser :

- La communication verbale qui favorise l'utilisation de codes culturels spécifiques au service de l'excellence au travail (Lecocq, 2017).
- la communication non verbale qui favorise l'utilisation de codes personnels spécifiques au service d'un bien-être au travail (Lecocq, 2018a).

C'est à partir de ces compétences transversales qu'il est nécessaire de ne pas se contenter d'une approche formative exclusivement disciplinaire, mais au contraire de privilégier une recherche sur le sens d'une vie professionnelle au sein d'un collectif de travail interdisciplinaire (Bernaud, 2016). En effet, l'interdisciplinarité favorise un regard à la fois engagé et distancié sur la diversité des cultures scolaires et professionnelles qui ont une place commune à partager au sein des lycées professionnels.

Une formation initiale des enseignants qui vont expérimenter leur noviciat sur les territoires des lycées professionnels se trouve au cœur de ce qui réunit des perspectives interdisciplinaires et des démarches interpsychiques. Ainsi un travail de rencontres avec un nouvel univers professionnel est à valoriser : l'interdisciplinarité nécessite la constitution d'un collectif de travail où les divergences d'itinéraires professionnelles sont à valoriser. C'est en lien avec la constitution de celui-ci qu'un double travail collectif en formation initiale est un préalable à une migration apaisée vers les espaces-temps des lycées professionnels :

- Une première forme de travail collectif permet à des savoirs vécus en dehors d'un lycée professionnel de se transformer en savoirs professionnels grâce à la parole, l'expérience, l'étonnement et le regard des autres.

- Une seconde forme de travail collectif permet à des savoirs issus de métiers extérieurs aux enceintes scolaires de se transformer en savoirs académiques incarnées grâce à la parole, l'expérience, l'étonnement et le regard des autres.

Soutenir chaque enseignant exotique dans ses singularités afin de lui permettre d'être reconnu comme un membre à part entière d'une communauté professionnelle, c'est l'occasion de lui proposer de passer d'une position de médiateur instrumental entre un élève et des connaissances désincarnées à celui d'étayeur dramaturge qui permet à un élève de se ressentir comme un auteur créatif de son propre cheminement. (Re) donner le pouvoir de création à un élève, c'est aussi l'occasion pour un enseignant d'élaborer des mises en scènes pédagogiques dont il devient lui-même l'auteur qui accepte d'assumer son originalité créative (Gardiner, 2017). La mise en œuvre d'une pratique enseignante exotique au sein d'un lycée professionnel est alors à concevoir comme une aventure qui révèle les liens qui se tissent entre plusieurs facettes d'un système de formation. Un enseignant exotique a ainsi deux bonnes raisons de rendre vivant son engagement, tantôt en se faisant sensible à ce qu'il sait de par le cœur, tantôt en s'autorisant à ne pas tout comprendre de l'intelligibilité de la fonction enseignante.

Cette formation initiale paradoxale, en valorisant l'innovation, l'interdisciplinarité et le collectif, propose un cadre rigoureux– et non rigide –à l'intérieur duquel le nouvel enseignant peut apprendre à devenir critique. En lui conférant le rôle de metteur en scène de sa propre formation, l'occasion est donnée à un enseignant novice de développer une nouvelle façon de traiter son rapport à ce qui est pour lui un nouveau métier. Cette nouvelle façon s'appuie sur le principe que ce n'est pas seulement l'action qui donne le sens à un acteur, mais à l'inverse, que le sens se construit à partir de l'acteur dans l'action (Lecocq, 2018b).

3. LE DEVENIR DES ALIÉNÉS ENSEIGNANTS : TRANSFORMER DE L'ANOMIE EN AUTONOMIE

La *poiësis*, la *praxis* et la *phronësis* constituent trois des facettes du travail d'enseignant, activité développée par celui-ci en situations professionnelles pour faire face à ce qui n'est pas explicitement prescrit par

une organisation sociale : la mise en place d'une rationalisation d'un acte professionnel, la reconnaissance de ce qui échappe à cette rationalisation et une intelligence pratique qui s'autonomise par rapport à un genre professionnel qui se construit à travers un système symbolique, là où une action individuelle doit se conformer pour être reconnue comme efficiente.

Des styles et des genres vont ainsi différencier des pratiques professionnelles. Alors que le genre professionnel oblige un enseignant à se conformer à des pratiques définies préalablement, le style professionnel permet à ce même enseignant de transgresser cette obligation de se conformer aux principes d'une profession pour développer un métier (Clot, 1999). C'est entre genre et style, métier et profession, autonomie et conformisme que le travail d'un enseignant se révèle. Le travail devient pour lui une activité qui le mobilise dans une autonomie qui ne craint plus l'aliénation et qui relie deux dimensions à la fois complémentaires et contradictoires (Lecocq, 2005) :

- Le travail prescrit, résultant des missions qui lui sont confiées.
- Le travail effectif, résultant de la façon dont il réorganise le travail prescrit pour se dégager des rapports sociaux de dépendance et de contrôle contenus dans les prescriptions.

Le travail d'un enseignant ne s'autonomise qu'au sein de dimensions sociales qui reconnaissent les activités d'un enseignant comme une profession et non pas seulement comme un métier. Tandis que le métier d'enseignant puise ses racines dans des pratiques singulières, la profession enseignante s'instaure comme une instance médiatrice au sein de laquelle une objectivation des pratiques professionnelles est constamment en élaboration. Entre métier et profession, le travail de l'enseignant est un construit social qui ne peut s'appréhender que dans une démarche complexe, critique et risquée. Cette adaptation, cette intelligence et cette efficacité côtoient en permanence l'inattendu, l'indescriptible et l'imprédictible. La *métis* devient alors cette activité anonyme et invisible qui permet de faire aboutir, par un biais imprévu, le projet de conversion envisagé (Detienne et Vernant, 1974).

La prise en compte de ce moment de conversion et d'un moment de vérité donne l'occasion de revisiter sous un nouveau jour les logiques de formation qui sont proposées à des personnes expertes dans un métier et novices dans l'art d'enseigner. Il apparaît ainsi que ces personnes

non reconnues comme enseignants se trouvent pourtant dépositaires d'un savoir-être ensemble qui favorise la transmission d'un savoir faire professionnel.

L'inclusion des enseignants en conversion professionnelle est une priorité à valoriser au sein des lycées professionnels. Cette priorité prend son sens lorsque les compétences culturelles et professionnelles acquises par ces enseignants en dehors des enceintes scolaires deviennent effectivement reconnues au sein des lycées professionnels. Ceux-ci deviennent alors des espaces culturels où une double rencontre devient une source de reconnaissance :

- Reconnaissance de la plus-value entrepreneuriale des nouveaux enseignants.
- Reconnaissance de l'émergence critique d'une vocation professionnelle chez des adolescents provisoirement inadaptés aux exigences culturelles d'un lycée professionnel.

4. L'ÉMERGENCE D'UNE TROISIÈME VOIE, D'UNE TROISIÈME CULTURE ET D'UN TIERS-LIEU

L'espérance est ressuscitée au cœur même de la désespérance. L'espérance n'est pas synonyme d'illusion. L'espérance vraie sait qu'elle n'est pas certitude, mais elle sait que l'on peut frayer un chemin en marchant. L'espérance sait que la salut par la métamorphose bien qu'improbable n'est pas impossible (Morin, 2011, p. 300). Faire de sa vie professionnelle une histoire est un processus qui accompagne l'émergence de la notion de compétences dans les pratiques de formation professionnelle des enseignants. C'est aussi un processus indissociable des pratiques professionnelles qui confèrent à la notion de compétence le statut de savoir agir reconnu. La reconnaissance de ces pratiques enseignantes nées en dehors des réalités scolaires est une étape nécessaire pour qu'une dimension novatrice devienne reconnue au sein d'une communauté scolaire. L'innovation sans la reconnaissance ne garantit en effet pas l'émergence d'une compétence. Par contre, l'innovation reconnue favorise l'autonomie d'un enseignant au sein d'un collectif de travail. Ce qui fonde alors l'expertise de l'enseignant, ce n'est alors pas tant les savoirs théoriques qu'il mobilise dans des travaux prescrits que les savoirs d'action qu'il est en mesure de mobiliser pour donner du sens aux relations d'un enseignant avec des

élèves (Mouchet, 2015). La reconnaissance d'un tiers-savoir, ce point de jonction entre savoir théorique et savoir d'action, résulte ainsi d'une capacité à se libérer d'un prescrit pour se consacrer pleinement à un contexte d'interaction.

Entre un besoin d'une identité certaine et une crainte de l'altération de celle-ci, l'enseignant accepte que des contradictions soient l'essence d'une authenticité professionnelle en devenir. Celle-ci met en scène deux identités : une identité culturelle qui existe à travers ce qu'il produit et une identité personnelle qui existe au cœur d'un tiers-lieu, là où se révèlent des compétences cognitives, émotionnelles et relationnelles mélangées. C'est à ce moment que l'enseignant, va être en mesure d'accepter d'être porteur de deux objectifs :

- Accepter de prendre appui sur des savoirs expérientiels significatifs qui mobilisent une troisième culture qui devient un espace transitionnel entre des réalités professionnelles scolaires et des réalités professionnelles entrepreneuriales.
- S'autoriser à utiliser différents médiateurs culturels permettant d'ancrer une histoire personnalisée dans les méandres d'histoires culturelles multiples.

Dès lors, doit-on disqualifier des personnes exceptionnelles, lorsque celles-ci ne se conforment pas à des stéréotypes d'une nouvelle culture qui leur avaient pourtant permis d'être reconnues précédemment au sein d'une autre culture? La réponse est négative dès lors où ces personnes qui expriment une vulnérabilité à travers leur exceptionnalité deviennent auteurs d'expériences de vie professionnelle devenues singulières et inédites (Schurugansky, 2007).

Les organisations apprenantes ont donc la responsabilité d'accepter que la sérendipité, cette forme de création qui émerge du hasard et du néant, puisse devenir un chemin d'accomplissement professionnel pour un enseignant-novice (Parlebas, 2015). C'est l'occasion pour celui-ci d'accepter un nouveau style de vie professionnel qui consiste à se détourner du chemin initialement prévu, afin d'échapper au dilemme du « s'adapter ou se renier ». Le conflit entre deux identités professionnelles devient ainsi l'occasion d'éprouver l'œuvre du lâcher-prise : accepter de comprendre que l'incompréhensible est le moteur de la créativité humaine (McKenna, 2017). C'est en cela que l'accompagnement d'une personne en formation peut devenir une source de bien-être partagé.

Quelque chose comme l'appui d'une altérité à l'exercice d'une liberté (Bidet et Macé, 2011, p. 410). La sérendipité peut aussi devenir un chemin d'accomplissement professionnel pour un enseignant confronté à une non-reconnaissance de ce qui fait de lui pourtant une personne porteur de compétences professionnelles. Le moment est alors venu d'identifier ce qui peut permettre à un enseignant de reconnaître ces moments qui procurent des sensations de gratitude (Emmons et McCullough, 2004). *La gratitude reçoit de la dialectique entre dissymétrie et mutualité un surcroît de sens... Dans le recevoir, lieu de gratitude, la dissymétrie entre le donateur et le donataire est deux fois affirmée ; autre est celui qui donne et celui qui reçoit ; autre celui qui reçoit et celui qui rend. C'est dans l'acte de recevoir et dans la gratitude qu'il suscite que cette double altérité est préservée* (Ricoeur, 2004, p. 401).

C'est en s'ouvrant à d'autres façons de faire, c'est en s'exportant vers des espaces qui ne lui sont pas familiers qu'un enseignant peut se positionner par rapport à différentes perspectives qui lui permettent de percevoir de nouveaux horizons existentiels : celles qui contiennent les ferments de l'auto-transformation (Le Breton, 2012), de l'auto-détermination (Inwood et Deci, 2017) et de l'auto-compassion (Inwood et Ferrari, 2018).

5. CONCLUSION

Il n'est pas trop tard pour commencer à œuvrer à la qualité de notre relation au monde, à la fois individuellement et ensemble, politiquement. Un monde meilleur est possible, un monde où il ne s'agit plus avant tout de disposer d'autrui mais de l'entendre et de lui répondre (Rosa, 2018, p. 527). En ouvrant ses frontières à d'autres façons de faire, en s'exportant vers des espaces qui ne lui sont pas familiers, un enseignant perçu comme novice peut s'inscrire dans une nécessité d'accepter au sein du contexte scolaire des idéaux qui s'opposent : l'idéal démocratique et l'idéal méritocratique. Dans cette perspective, une logique élitaire, où il s'agit d'être en harmonie avec son environnement et une logique égalitaire, où il s'agit de permettre à chacun de se réaliser selon ses possibilités propres sont deux facettes d'un même processus qui animent les enceintes des lycées professionnels. Ainsi, entre *kleos* et *axios*, l'essentiel de l'acte d'enseigner réside dans le fait de mettre en valeur les personnes qui transitent au

cœur de ces enceintes (Tognon, 2016). La mise en liens de processus nés d'idéologies et d'épistémologies différentes donne à une pratique professionnelle d'enseignante l'occasion de se concevoir comme un système complexe qui est en permanente évolution au contact d'environnements professionnels externes à l'école.

Le moment est alors venu de concevoir le lycée professionnel comme un espace permettant de voir le monde autrement. Il est de la responsabilité de chacun d'oser s'approcher de quelque chose qu'il ne connaît pas et qu'il est en droit d'apprivoiser au cours de ces deux moments que sont l'*epistrophè* et la *parrèsia*. Ceux-ci sont des moments de rencontres où se révèlent trois épistémologies :

- Une épistémologie de la conversion.
- Une épistémologie de la vérité.
- Une épistémologie de la traversée.

C'est au croisement de cette trinité épistémologique que se révèlent les deux supports fondamentaux d'un lycée professionnel qui accepte de convertir sa raison d'être au sein d'un Campus des Métiers : un support horizontal qui est anthropocentrique et un support vertical où il est question d'un saut épistémologique qui conjugue biosphère, sociosphère et noosphère. Le Campus des Métiers comme tiers-lieu se révèle comme un creuset où peut se penser dans le même temps une théorie du sujet en évolution, une théorie de l'action interculturelle et une théorie des organisations professionnelles métissées. C'est au cœur de cette conjonction que se révèle un lieu de réalisation de soi où peuvent s'établir de nouvelles situations relationnelles qui favorise la conversion à une vie meilleure. *Hercule, à la croisée des chemins, peut avoir envie d'aller se reposer avec les nymphes, mais il choisit, il emprunte la voie la plus compliquée, celle qui le mène à la liberté autant qu'à la sagesse et à ce sentiment d'immensité* (Pavie, 2015, p. 200).

La clinique de la mondialité relève de la capacité à se concevoir comme humain au cœur l'humanité, à prendre conscience de sa situation géographique, géopolitique, de son positionnement historique, de son rapport à l'altérité dans un horizon planétaire ; elle met en évidence une disposition à regarder et à écouter le fonctionnement du monde global à l'intérieur même de soi ; elle requiert une disponibilité à se déplacer, d'abord ontologiquement. A se décentrer. De soi à soi. De soi à l'autre. De l'autre à soi (Derivois, 2017, p. 22).

BIBLIOGRAPHIE

- Bernaud, J.-L. (2016). Le « sens de la vie » comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*, 61, 61-72.
- Bidet, A., et Macé, M. (2011). S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon), *Revue du MAUSS*, 38, 397-412.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Depraz, N. (2013). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne? Premier pas vers une lecture et une écriture expérientielles. In N. Depraz (Dir.), *Première, deuxième, troisième personne*. (pp. 118-147). Bucarest : Zeta Books.
- Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.
- Detienne, M., et Vernant, J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Elias, N. (1997). *Du temps*. Paris: Fayard.
- Emmons, R. A., et McCullough, M. E. (2004). *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Fagnant, A., et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation: entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres*. Paris : Seuil.
- Gardiner, P. (2017). Rethinking feedback: Playwriting pedagogy as teaching and learning for creativity. *Teaching and Teacher Education*, 65, 117-126.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris : Albin Michel.
- Inwood, E., et Ferrari, M. (2018). Mechanisms of Change in the Relationship between Self-Compassion, Emotion Regulation, and Mental Health: A Systematic Review, *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 10(2), 215-235.
- Le Breton, D. (2012). *Marcher. Eloge des chemins et de la lenteur*. Paris : Métailié.
- Lecocq, G. (2018a). Body ecology and academic well-being. In B. Andrieu, J. Parry, A. Porrovecchio et O. Sirost (Dir), *Body Ecology and Emersive Leisure* (pp. 165-173). London: Routledge.
- Lecocq, G. (2018b). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive : une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire, *La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives*, 81, 65-80.
- Lecocq, G. (2017). La fragilité de l'étudiant-résilient : une voie d'accès à une parole créatrice qui rend consistant un projet universitaire authentique. In M. Dubois, M-L. Vitali et M. Sonntag (Dir.), *Création, créativité et innovation dans la formation et l'activité d'ingénieur* (pp.172-185). Belfort-Montbéliard: UTBM.
- Lecocq, G. (2005). Le travail des aliénés-enseignants : Une activité humaine où se côtoient conformisme et autonomie. In P.A. Lebecq (Dir.), *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui* (pp. 199-227). Paris : Vigot.
- McKenna, P. (2017). *Delusions. Understanding the Un-understandable*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (2011). *La Voie*. Paris : Fayard.

TENDENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective, *Recherche et Formation*, 80, 91-106.
- Parlebas, P. (2015). Mauss et les Princes de Serendip, *Revue du Mauss*, 45, 214-230.
- Pavie, X. (2015). *Le choix d'exister. Se convertir à une vie meilleure*. Paris : Les Belles Lettres.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : Editions la Découverte.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Segalen, V. (1986). *Essai sur l'exotisme*. Paris : Librairie Générale Française.
- Schurugansky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13-27.
- Taylor, J. M., et Savickas, S. (2016). Narrative career counselling: My career story and pictorial narratives, *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68-77.
- Tognon, G. (2016). *La démocratie du mérite*. Troy: Edition de la Revue Conférence.