



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

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. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 157-173.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2016.217>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Katja Vanini De Carlo, 2016



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

<i>De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles</i> Marie Anne Broyon et Jeanne Rey	7
--	---

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

<i>Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois.</i> Crispin Girinshuti et Philippe Losego	17
---	----

<i>L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration en Suisse romande : une insertion comme les autres ?</i> Marie Anne Broyon	39
--	----

<i>Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés</i> Jeanne Rey	59
--	----

<i>Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse</i> Jimmy Bourque	85
---	----

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

<i>Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire à l'épreuve du métier</i> Thérèse Perez-Roux	95
--	----



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
--	-----

<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
--	-----

<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
---	-----

<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
---	-----

AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
---	-----

<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
--	-----

<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
--	-----

<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
---	-----

VARIA

<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
---	-----

<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287
--	-----



Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants

Katja VANINI DE CARLO¹ (FPSE, Université de Genève, Laboratoire LIFE, Suisse)

Dans notre recherche doctorale (Vanini De Carlo, 2014) nous avons analysé des parcours d'insertion au métier d'enseignement. Pour cela, nous avons conçu une méthode de construction des données : le portfolio biographique.

Nos résultats mettent en évidence entre autre i) un système de trois types d'épreuve, fonctionnant comme un modèle qui permet de distinguer les parcours de construction du soi professionnel et ii) la description de quatre formes de construction identitaire.

Dans cette contribution, nous présentons quelques retombées opératoires de notre recherche, afin de montrer l'importance de prendre en compte la pensée autobiographique – la capacité de se raconter et de donner sens aux événements vécus – dans l'ingénierie de la formation des enseignantes².

Mots clés : Enseignants novices, accompagnement insertion, portfolio biographique, construction identitaire

Introduction : la problématique de la construction de l'identité professionnelle – pour ne pas subir mais « agir » une transformation identitaire

Dans notre recherche, nous avons interrogé le vécu d'onze enseignants lors de leur prise de fonction. Surtout, nous nous sommes intéressée au sens qu'ils donnent au parcours les ayant amenés à devenir des professionnels de l'enseignement. Nous avons analysé *comment* ce sens s'exprime et prend forme dans leur récit. Nous considérons avec Maulini (2004) ce passage de la formation à l'insertion comme un moment crucial, où l'enseignant doit faire face à plusieurs entrées à la fois : il entre premièrement dans la vie active, mais aussi dans une institution, puis dans une classe, et encore dans une communauté de pratique (Wenger, 2005). À partir de ce que la littérature dit de l'expérience de l'entrée dans le métier d'enseignant, notre contribution à la thématique de l'insertion professionnelle est

1. Contact : katja.decarlo@edu.ge.ch

2. En absence de formules épiciques, nous utilisons alternativement le terme *d'enseignante* et *d'enseignant* en désignant de manière indiscriminée des femmes et des hommes.



centrée sur ses enjeux biographiques, justement. Nous explorons les variations personnelles dans l'insertion, selon les vécus personnels et leur signification. Cette dernière émerge dans la mise en récit, par l'enseignant, du parcours de vie qui l'a mené jusqu'à la prise de fonction.

Les enjeux de notre contribution se situent à la croisée de nos trois identités. Nous sommes chercheuse en sciences de l'éducation, intéressée aux questions de la construction identitaire professionnelle, nous sommes formatrice d'enseignants et nous sommes également enseignante. Du croisement de ces trois engagements naissent des questionnements qu'il nous intéresse de thématiser.

La thèse que nous avons défendue est celle d'une identité comme construction narrative. Se dire, se raconter, permettrait à proprement parler de se construire, de définir et forger le soi – professionnel mais non seulement – plus que seulement de le décrire. C'est ce que nous présenterons dans la première partie de cette contribution. Par la suite, nous essayerons de montrer comment notre thèse, au-delà des enjeux scientifiques, nous a offert des perspectives pour penser autrement des interventions en formation initiale, continue et notamment dans l'accompagnement à l'entrée dans la profession. C'est ce que nous présenterons par la suite, en proposant un modèle d'auto-accompagnement professionnel. Pour cela, nous décrirons synthétiquement l'outil que nous avons conçu, le portfolio biographique, ainsi que deux apports de notre recherche : un système de trois types d'épreuve, constitutifs de cette construction identitaire, et quatre dynamiques caractérisant cette même construction. Nous terminerons cette contribution en présentant comment ces outils peuvent être mis à disposition des enseignants au moment où ils se construisent une identité professionnelle, afin de leur permettre de prendre en main cette construction de manière consciente et créative.

Cadre théorique - des modélisations narratives du monde à la capacité biographique

Une construction narrative de la réalité

C'est notamment dans *The narrative construction of reality* que Bruner (1991) a proposé une perspective qui décrit l'humain comme (se) racontant constamment des histoires. Celles-ci ont une valence symbolique, comme traces des existences, mais aussi comme des réelles modélisations du monde. C'est ainsi que l'œuvre brunerienne propose une conception de la *construction de soi* comme étant le résultat d'un *récit de soi*. Nous faisons nôtre cette conception : notre hypothèse est que *se dire* serait la voie royale pour *devenir*. Mais les histoires produites par la narration de soi ne sont généralement pas transparentes et requièrent un travail d'interprétation. L'interprétation, en même temps qu'elle produit du sens, donne vie aussi à l'interprétant. Autrement dit, le lecteur ou récepteur du récit biographique du narrateur, par son travail d'interprétation, produit un autre



texte, devenant ainsi co-auteur d'une nouvelle histoire ; ou mieux, d'une version de l'histoire.

C'est donc à travers des histoires, des mythes ou des excuses que, selon Bruner, nous organisons nos expériences, nous en faisons un récit qui se structure, en faisant émerger du sens, une cohérence. Sa validité, contrairement à des savoirs produits par une démarche de recherche logique ou scientifique, n'est pas sa véracité mais son degré de proximité avec une *nécessité narrative* de chaque auteur d'un récit de soi. Cette *nécessité narrative* régule la manière de raconter ces histoires, ainsi que leur acceptabilité, en tant que versions de la réalité, ainsi qu'en fonction de leur vraisemblance. Il est donc important, dans le travail sur et autour de ces narrations, de comprendre comment celle-ci fonctionnent en tant qu'instruments de l'esprit, opérant pour chaque individu une construction de la réalité. Cette posture que nous assumons marque un tournant paradigmatique dans les sciences humaines, permettant de reconsidérer la réalité non pas comme représentée telle qu'elle est (que ce soit par des textes ou par des images) mais proprement *façonnée* à travers le travail narratif. C'est pourquoi nous mettons au centre de notre intérêt (tant de recherche que de formation) non pas le vécu réel mais son récit. Les apports de Bruner nous permettent de mettre en avant cette conception de la réalité comme construction. Il décrit les caractéristiques essentielles de la narration comme geste constructeur de significations :

- i) la question du *temps*, centrale dans l'analyse de la narration³ ;
- ii) la présence d'événements *particuliers et imprévus* – nous les appelons épreuves et nous détaillerons l'usage de ce concept plus loin dans cette contribution – ayant généré la narration ;
- iii) la *rupture* avec un script, ce qui fait que la narration porte souvent en soi autant l'advenu que la raison pour laquelle il importe de le raconter ;
- iv) l'*interprétation*, essentielle et intrinsèque à la narration et distinguant intention et raison d'agir.

Selon l'auteur, en somme, la narration structure l'expérience humaine, ou dit dans ses mots que nous traduisons « (...) : 'la vie' en arrive à imiter 'l'art' et vice versa⁴ » (Bruner, 1991, p. 21) ».

Faire un récit de soi joue donc un rôle majeur dans la construction de l'identité : c'est par la narration que le *moi*, qui n'est pas transparent à lui-même, peut se construire et reconstruire au fil des événements que la vie lui présente et qui le font se déplacer en permanence.

Mais se raconter ne va pas de soi. Savoir/pouvoir/apprendre à le faire, est ce que nous appelons avec Formenti et Gamelli (1991) *capacité narrative* ou

3. L'importance de la dimension temporelle dans la recherche biographique a été développée par Pita Castro (2011, 2013).

4. « "life" comes to imitate "art" and vice versa » (notre traduction).



encore art narratif, art qui se fonde sur des modèles culturels qui guident le narrateur dans son travail, comparable à celui d'un équilibriste. Ce travail, c'est la recherche, par le récit, d'un équilibre et d'une « unité de soi », entre autonomie et liberté de ses choix d'une part, et d'autre part l'engagement dans des rapports et des liens avec des réseaux, l'individu s'inscrivant inévitablement dans des collectifs. L'identité relève donc d'un caractère narratif, et devient l'enjeu même de l'acte de se raconter, selon Ricœur (2005). De là naît, pour nous, l'importance de mieux comprendre comment se développe cette capacité à se raconter.

Capacité biographique – entre apprentissage et développement

Nous adoptons le cadre théorique de la psychologie historico-culturelle pour comprendre comme se construit la capacité biographique. Si nous postulons qu'une pensée biographique est en quelque sorte un préalable à une capacité réflexive, une telle capacité est à comprendre, dans ce sens, comme une fonction externe qui serait à intérioriser. Comme pour les fonctions psychiques, qui apparaissent deux fois dans le développement de l'enfant selon Vygotski (1978), d'abord entre les personnes et dans un deuxième temps en étant intériorisées par l'individu, la fonction « narrative » serait pour l'adulte une fonction pour ainsi dire première. Cela signifierait que dans l'interaction du narrateur avec le destinataire de sa narration, se construiraient les significations à partir desquelles les expériences vécues seraient mises en intrigue. En d'autres termes, c'est en interaction dialogique que l'on apprendrait à se *dire*. La narration serait à considérer ainsi comme une modalité permettant l'apprentissage, devançant le développement de la connaissance de soi. C'est ceci qui permettrait de se construire une identité, narrative justement.

Nous avons exploré cette thèse d'abord en termes épistémologiques (Vanini De Carlo, 2014a), puis nous l'avons mise à l'épreuve dans l'analyse de notre corpus. Il s'agit à présent de faire un pas de plus et de comprendre comment elle peut fonctionner en tant que présupposé d'une phase opératoire, dans une logique de pensée innovatrice des dispositifs de formation et d'accompagnement.

Contributions à l'insertion professionnelle : un modèle de co-accompagnement professionnel

Les ingrédients du soi enseignant au service d'une insertion adaptée à la personne

Dans nos résultats de recherche, nous avons vu que souvent, confirmer son choix professionnel et se définir en tant qu'enseignant revient à se rapprocher d'un état où *l'enseignante que je suis correspond à mes propres valeurs*. Valeurs qui sont par ailleurs tout autres qu'univoques, ou allant de soi, et surtout très personnelles. Mesurer l'efficacité, en termes de réussite et selon les points de vue, d'un parcours menant à une professionnalisation



du métier, pose des controverses à expliciter. Ceci est vrai surtout lorsque les arguments d'une satisfaction professionnelle sont très différents selon les acteurs – *les enfants sont contents, je me sens aimé, les parents sont satisfaits, j'arrive à faire travailler les élèves, je gère la classe et ils se tiennent sagement, j'aide les élèves à apprendre, je leur permets de construire un rapport au savoir, un rapport à l'apprendre* – nous paraphrasons ici des arguments présents dans notre corpus et entendus en formation.

Souvent, pendant la formation, les jeunes se destinant à l'enseignement expérimentent un désenchantement face à la rencontre d'une profession complexe, ce qui semble témoigner d'une idéalisation du métier lors du choix de départ. Toute cette palette des références aux valeurs qui motivent les jeunes à se destiner à ce métier nous intéresse ; elle est à notre avis à prendre en compte dans l'ingénierie des cursus de formation, et ce même désenchantement à ne pas banaliser. Surtout, nous nous méfions de la tendance à considérer que vivre une désillusion représente une sorte de rite de passage, qui serait indispensable. La formation ne doit pas forcément être le lieu d'une désillusion, souvent rude, où d'une déconstruction totale d'une image idéalisée. Mais cela pose la question complexe de la tension entre, d'une part, l'autonomie du professionnel dans la construction de son soi professionnel, et d'autre part celle, tout aussi controversée, du contrôle du métier d'enseignant (Maulini et Thurler, 2014). Nos résultats devraient pouvoir contribuer à des formules de l'accompagnement à cette construction identitaire qui répondent aux besoins tels que définis par ces mêmes auteurs : « Des moments de co-analyse – à haute ou à basse fréquence en fonction des besoins de chaque personne et des ressources à disposition – entre le praticien contrôlé et un coach chargé d'accompagner son développement professionnel (...) » (p. 29).

Il s'agirait pour nous de mieux définir les besoins en matière d'accompagnement en fonction de chaque enseignant, pour penser l'entrée dans la profession en intégrant un regard porté sur le vécu personnel et la signification de ce vécu individuel. Une crise et/ou un basculement, si nécessaires comme point de rupture d'équilibres antérieurs, doivent pouvoir être accompagnés convenablement en formation. Notre proposition est que ce travail soit fait, entre autres, à travers l'usage de la narration de soi. Notre recherche a mis en évidence la nature variée des ingrédients qui contribuent à la construction d'une identité professionnelle, et l'importance variable que chacun attribue à son vécu personnel. Pour certains, par exemple, avoir fait des expériences en dehors du domaine de l'enseignement scolaire (telles que la pratique d'un sport par exemple) joue un rôle primordial : ces expériences externes aux espaces formels de formation sont pourtant souvent ignorés. C'est à ce niveau que la rencontre entre les champs, souvent opposés, de la formation d'adultes et de la formation d'enseignants apparaît comme essentielle pour nous : elle prône pour une prise en compte de ce que le (plus ou moins jeune) adulte fait et apprend à faire de ce que la vie a fait de lui, pour paraphraser une pensée sartrienne (Sartre, 1952).



L'influence et le rôle des autres (collègues, amis, membres de sa famille ou autre autrui significatif) n'a que rarement une place privilégiée dans les programmes de formation. Leur importance s'avère capitale dans notre corpus. Nous avons souvent trouvé des traces témoignant du fait que les débutants ont appris, lors de leur formation à travailler avec les autres et intégrer les apports de ces rencontres... au mieux par hasard, au pire par défaut. Ceci prône pour un développement accru des dispositifs déjà existants dans les curricula voués à former à la collaboration dans l'enseignement, par exemple par un travail sur le rôle des modèles et anti-modèles et à leurs significations dans la construction du soi professionnel. Et il en va de même pour l'expérience vécue de sa propre scolarité, qui prend parfois une place importante dans les récits biographiques dans notre corpus. Ce vécu semble contribuer de manière significative à la définition du rôle prioritaire de l'enseignant tel qu'il est conçu par chacun de ces jeunes enseignants. Le plaisir à être à l'école, le développement social ou affectif, l'apprentissage : autant de dimensions sur lesquelles est mis l'accent par les enseignantes, selon leur conception du métier et de l'école elle-même. Au-delà d'un jugement de valeurs sur ce qui devrait être la bonne représentation, il nous intéresse de mettre en avant l'influence que peuvent avoir les expériences de sa propre scolarité lorsqu'on passe de l'autre côté du pupitre.

Rencontres entre représentations de la profession

Entre enseignants et autres acteurs de l'école se trouvant au cœur de la pratique d'une part, les instances institutionnelles et politiques qui s'occupent de l'enseignement et exercent leur pouvoir décisionnel d'autre part, et encore entre les scientifiques qui étudient le métier d'enseignants, sommes-nous face à une rencontre impossible ? Notre recherche nous a permis d'ouvrir des perspectives pour répondre, de manière optimiste – et donc par la négative – à ce questionnement. Loin d'une recherche d'unanimité absolue, il s'agit pour nous, pour employer un terme emprunté à Maulini et Thurler (2014), de définir des « conduites collectivement valorisées » (p. 11). Mais pour cela, une rencontre doit effectivement pouvoir avoir lieu.

Les représentations et les attentes à l'égard des professionnels de l'enseignement peuvent être inscrites à différents niveaux et plus ou moins explicitement : dans des documents institutionnels ou officiels, dans les discours tenus par les usagers et/ou les partenaires de l'école tels les parents ou les élèves, dans les discussions informelles en salle des maîtres ou à l'occasion de moments plus formels d'échange entre praticiens. C'est sur les écarts relevés dans les positions des acteurs de différents horizons, enseignants, chercheurs, formateurs d'enseignants autour de questions brûlantes, qu'il nous semble important de porter notre regard. Dans nos analyses de parcours pour devenir enseignant nous avons relevé certains de ces écarts, notamment grâce à l'adoption d'une démarche d'analyse structurale. Selon les travaux de Demazière et Dubar (2007) chaque forme identitaire révélée par une telle analyse « constitue soit un type de réponses à un discours dominant (idéologique) sur l'insertion, soit une reprise d'un discours officiel



associé à une position politico-idéologique et à un acteur socio-institutionnel» (Demazière et Dubar, p. 317). Nous avons tenté dans notre recherche de faire une telle comparaison entre position officielle et discours tenus. Comme exemple, nous avons pris un référentiel de compétences⁵ pour l'enseignement : on y mentionne par exemple la nécessité, pour un enseignant, d'être compétent autant pour *agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture*, que pour *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*, ou encore pour *concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études*. Toutes ces compétences se fondent sur une conception de l'enseignant comme professionnel, c'est-à-dire étant capable de *professer* ses gestes et les choix qu'il opère par des apports ayant un statut de savoirs reconnus scientifiquement (Carette et Rey, 2010). Mais comment la formation intervient-elle pour contribuer à construire ces compétences auprès des futurs professionnels ? Nous pensons comme M. Perrenoud (sournis) qu'une réflexion à propos des instruments de la formation voués à prendre valeur d'« outils intellectuels » est nécessaire ; c'est ces outils qui permettraient aux futurs professionnels de développer leurs compétences à analyser les situations qu'ils seront amenés à juger.

Dans les discours relevés dans nos données, on retrouve souvent des positions pouvant être résumées et paraphrasées ainsi : *j'ai pris de cette formation uniquement ce qui me convenait*. Revient ainsi la question épineuse de savoir où mettre le curseur de la marge de manœuvre personnelle de chaque enseignant, entre liberté professionnelle et prescriptions, quelles qu'elles soient. Qui juge, finalement, d'une telle marge de manœuvre ? Et qui prend en charge les responsabilités des enjeux qu'elle génère, à tous les niveaux ? Il s'agit pour nous ici de complexifier une conception de doxa pédagogique univoque. Nous assumons d'être nous-même touchée dans le vif de cette question, constamment, dans nos alternances hebdomadaires entre la classe d'école et sa préparation, nos interventions de formation et les recherches que nous continuons à mener autour du métier d'enseignant. Nous considérons en nous référant à Ph. Perrenoud (2001) que c'est la réalité telle qu'elle est perçue par chaque enseignant qui fera, en fin de comptes, la réalité de ce qui se passera dans chaque classe d'école. Cette réalité se fera « une belle jambe » (si l'expression nous est passée) de tout discours théorique, serait-il des plus valides scientifiquement, si ce discours ne peut pas s'ancrer dans la pratique de celui qui est face aux élèves, tous les jours :

Une chose est certaine : dans l'action, *hic et nunc*, seuls les *savoirs de l'acteur* jouent un rôle. Ceux qu'il possède, qu'il juge valides et qu'il est en mesure de mobiliser au bon moment. Que de plus experts estiment que ces savoirs ne sont pas fondés n'y change rien. Ce jugement n'interviendra - éventuellement - qu'en aval de l'action, dans une arène de jugement (Ph. Perrenoud, 2001, sans numéros de pages).

5. Nous nous sommes référée dans cette analyse à un référentiel en tant qu'exemple, celui qui est officiellement en vigueur dans la HEP du Canton Vaud.



Aucun des profils qui émergent de nos analyses ne pourrait être considéré comme meilleur ou moins bon des autres, et ce non seulement par une présumée volonté de non-jugement : notre recherche présente une réalité du terrain, des vignettes décrivant la construction identitaire de onze enseignants réels. C'est la nécessité d'un travail d'explicitation et de confrontation entre différents partenaires qui nous semble découler de nos résultats. C'est ce qui dit d'ailleurs Maulini (2011) lorsqu'il explicite les atouts de pouvoir réaliser une définition conjointe (pour et par les enseignants), d'un référentiel de compétences au service de leur développement mais aussi de leur protection.

A partir de là, en quoi nos apports contribuent-ils à penser autrement l'accompagnement à l'entrée dans la profession ?

Des instruments : le portfolio biographique et quelques outils pour l'analyser

La démarche de construction d'un portfolio biographique

Nous avons conçu un outil de construction de données qui répondait à nos besoins de recherche et de faisabilité. En phase exploratoire de notre recherche nous avons réalisé une étude de cas d'un an ; celle-ci s'était avérée intéressante mais trop chronophage pour un seul chercheur. Nous avons ainsi pensé à un outil qui gardait la caractéristique de l'étude de cas, c'est-à-dire être composé de documents de différentes natures, mais qui limitait l'empan temporel de sa constitution. C'est ainsi qu'est né le *portfolio biographique*.

Le terme *portfolio*, importé dans les sciences de l'éducation depuis le champ artistique où il sert à l'artiste pour montrer et valider ses meilleures œuvres, a acquis dans le domaine de la formation une fonction d'évaluation et de formation. Son usage et sa valeur en formation des enseignants sont confirmés (Vallerand et Martineau, 2007). Par exemple, dans le domaine de la lecture-écriture, le portfolio représente « une collection souple, vivante, dynamique, de traces multiples qui témoignent de la progression de chacun dans son développement personnel et professionnel » (Vanhulle et Schillings, 2004, p. 16) et permet entre autres de stimuler une « manipulation créative des connaissances » (p. 18) à travers l'écriture, souvent à caractère autobiographique, qui est au cœur de ce dispositif.

L'usage du portfolio comme méthode de récolte de données est par contre plus récent et reste à développer (Vanhulle, 2009). Il s'agit encore de se questionner sur la manière d'analyser des données qui comportent une grande variété de types de documents collectés, ainsi que sur leur gestion matérielle. Mais ces questions sont valables également en formation, selon l'auteure. Il importe de pouvoir « déterminer en quoi le portfolio peut contribuer ou non au processus de subjectivation des savoirs et s'il participe à la construction sociale et intellectuelle des sujets » (p. 99). C'est d'ailleurs principalement comme instrument de formation et non d'évaluation normative qu'elle propose de développer cet outil, aussi pour l'idée



de processus qu'il véhicule, en référence à l'usage du *process folio* (Gardner, 1992, cité par Vanhulle, 2009). L'usage du portfolio pour développer la réflexivité et l'auto-orientation est par ailleurs thématiqué par Layec (2006) qui s'interroge sur les usages et appellations qui foisonnent, ce qui selon l'auteure est à la fois porteur « d'un dynamisme créateur, mais aussi d'une insatisfaction qui conduit chaque formateur ou accompagnateur, à créer un produit nouveau » (Layec, 2006, p. 39).

Pour notre part, nous avons utilisé le terme de *portfolio* uniquement dans le sens de recueil de traces (et non pas de leur évaluation), et nous y avons associé le terme de *biographique*. Un tel adjectif apporte à la démarche l'idée, pour l'auteur, de pouvoir rendre compte des différentes *temporalités* et des *dimensions* multiples de sa vie qui contribuaient à le construire, et le chercheur de considérer ces mêmes dimensions et temporalités et de les associer à la narration qui accompagne de recueil de documents.

Nous avons demandé à chaque enseignante de choisir des documents provenant de diverses périodes de son parcours de vie et qu'elle considère comme importants pour pouvoir décrire le développement de son identité professionnelle. Il pouvait s'agir de textes de différentes natures :

- écrits se référant à la formation initiale à l'enseignement (écrits personnels, productions écrites significatives, traces de stage, journaux de bord,...)
- écrits en lien avec la période de l'entrée dans la profession (plans de leçon, productions d'élèves, documents officiels, traces d'observation ou de réflexion sur la pratique,...)
- d'autres types de documents (images, références à des ouvrages, dessins,...)

Le portfolio comporte également la transcription de l'entretien biographique (Demazière, 2011), réalisé avec chaque enseignant au début de la démarche, ainsi que celle du deuxième entretien qui a eu lieu une fois le portfolio complété, lorsque l'enseignant nous présentait son choix de documents.

À ce propos, les modalités d'implication de chaque enseignant dans notre démarche sont intéressantes à relever, en sachant que pour chacun il s'agissait d'un choix libre et sans aucun enjeu d'évaluation. Nous avons synthétisé ce que les enseignants nous ont dit à propos du sens que la démarche de constitution d'un portfolio biographique :

- Questionnés, certains disent que la démarche leur a permis de porter un regard nouveau sur leur propre parcours, en découvrir des facettes insoupçonnées, comprendre comment différents éléments biographiques ont contribué à façonner leur professionnalité ;
- Une enseignante a exprimé le regret de ne pas avoir eu plus de documents la caractérisant réellement, la démarche ayant eu lieu presque trop tôt à ses yeux ; cela concerne son cas particulier, mais nous fait penser à des pistes de développement au-delà de la phase d'introduction à la profession ;



- Pour une autre, il s'est avéré qu'il était important pour elle de *mettre à plat des choses*, mais aussi de confirmer son choix professionnel.
- Deux enseignantes disent envisager de revenir à l'objet «portfolio biographique» dans le courant de leur carrière, pour y poser des traces qui témoignent de la suite de leur développement professionnel, mais aussi pour retrouver le chemin parcouru, se rassurer en cas de doute ;
- Un enseignant met le doigt sur l'aspect valorisant d'un produit qui met en forme et concrétise les étapes de son parcours ; il lui permet aussi de ne pas oublier de continuer à réfléchir et à entretenir un esprit critique vis-à-vis de soi-même ;
- Il est également intéressant d'observer les différences dans les mises en forme de l'objet même, constitué d'un classeur : mises en page, images, mise à contribution des élèves, créations de sections, commentaires, citations en exergue fondent la diversité des onze *produits finis*.

La démarche telle qu'elle a été proposée ne se voulait pas outil d'accompagnement, et ces quelques commentaires donnent uniquement un aperçu de l'écho qu'elle a produit auprès des enseignants de notre corpus. Des dispositifs de recherche-formation tels que sur la plateforme Neopass@ction (Ria et Leblanc, 2012) prouvent que cet intérêt est réel et généralisé. De telles démarches ont comme caractéristique d'être menées avec les jeunes enseignants et ce terme «avec» est pour nous à souligner. L'investissement des onze enseignantes et enseignants ayant participé à notre recherche nous montre qu'un tel dispositif de recherche-formation⁶ permet de mettre *en mouvement* l'acteur concerné et parallèlement d'analyser ce que dit ce mouvement sur le processus de formation dont il est témoin.

Un système de trois types d'épreuves

Une phase de notre analyse du corpus, à caractère herméneutique, s'est centrée sur la détermination et l'étude des épreuves ressortant de la narration biographique, la catégorie de l'épreuve étant prise en compte au sens d'un révélateur sémiotique, tel que décrit par Pita Castro (2011) :

(...) les Épreuves constituent bel et bien des moments déterminants dans le parcours raconté, là où les choses se « nouent » et se « dénouent ». La notion d'épreuve nous permet alors de nous situer aux confluent du sémiotique, avec cette grammaire narrative qui rend compte de l'action déployée dans le récit, et du sociologique, avec cette hypothèse d'une succession plus ou moins standardisée de « défis » qui seront différemment vécus et affrontés par les individus en fonction des éléments de leur situation (Pita Castro, 2011, p. 134).

Notre recherche nous a permis de déterminer un système de trois types d'épreuve qui caractérisent chaque narration biographique, de par sa mise en intrigue :

6. Parmi les démarches de ce type nous citons le dossier de formation tel qu'adopté à la HEP Vaud.



- une proto-épreuve
- une épreuve ressource
- une épreuve crise

Cela signifie que dans les épreuves narrées dans le récit biographique – c'est-à-dire les événements ou situations qui prennent le plus de place dans la narration – il y en a toujours trois qui répondent chacune aux caractéristiques d'une de ces trois types.

La proto-épreuve

Le premier type d'épreuve fait office de lieu originaire, d'où naissent, dans le récit, certains des éléments centraux qui se retrouvent en filigrane tout au long de la narration. Ces éléments sont des sortes de nœuds existentiels, des défis à relever, des thèmes fondateurs (que nous avons appelé *Leitmotive*) pour la personne. Faire émerger le *Leitmotiv* à travers l'analyse de la narration permet à la personne qui s'engage dans le processus, de reconnaître ce/s thème/s fondateur/s dans les différentes épreuves successives qu'il expérimente, et de développer ainsi des pistes adaptées pour les surmonter. Mais ces éléments, présents parfois seulement en germes, échappent même à la suite de la mise en récit, puisque dimensions difficiles à expliciter de par leur niveau encore faible de conscientisation, comme le disent dans leurs travaux Vanhulle (2013) et l'équipe TALES⁷. Il s'avère que ces motifs (qu'on peut définir presque d'ancestraux), très ancrés dans l'histoire personnelle, ne peuvent parfois tout simplement pas être mis en intrigue, pour des raisons difficiles à connaître. À ce propos nous nous référons également aux travaux d'Alhadeff-Jones (à paraître) à propos de l'importance de ne pas en rester, dans le travail avec du biographique, uniquement à ce que le récit arrive à mettre en évidence :

(...) sur le plan de la formation, cette approche suggère finalement de ne pas s'arrêter à la prise en considération de l'expérience de « situations charnières » (p.ex. dilemmes perturbateurs), vécues comme des crises à surmonter, pour appréhender les processus de transformation au cours desquels un individu est susceptible d'accroître son autonomie (Alhadeff-Jones, à paraître)

Ce qui ne peut pas être narrativisé, puisque une épreuve plus prégnante peut en cacher d'autres, ou simplement parce que la situation de mise en récit n'offre pas les conditions pour qu'une chose s'exprime, peut et doit avoir une place dans le travail d'auto-analyse, si la personne le souhaite. C'est elle-même qui pourra poursuivre les pistes suggérées par des thèmes uniquement dévoilés mais pas exprimés ouvertement, dans ce processus délicat de compréhension de ce qu'on fait de ses expériences de vie.

7. Voir à ce propos <http://www.unige.ch/fapse/tales/TALES/PublicationsTALES.html>



L'épreuve-ressource

Le deuxième type d'épreuve que nous avons décrit dans notre recherche correspond plutôt à une situation, un événement significatif ou une dimension de la vie de la personne d'où elle tire des ressources, soit pour faire face à d'autres épreuves, soit en tant qu'«épreuve surmontée» et donc *preuve* que l'on a pu la dépasser. En tant qu'épreuve au sens sémiologique, elle est révélée dans l'analyse de la narration, ce qui veut dire qu'elle prend de la place dans l'économie totale du récit. Mais c'est également une épreuve vécue, une mise à l'épreuve de soi, comme un lieu d'entraînement de gestes et actions ayant permis d'acquérir des compétences importantes par la suite. Nous avons défini ce type d'épreuve comme «l'épreuve juste», dont l'issue est atteignable pour l'individu, d'une difficulté raisonnable et adaptée à la personne. Le lien fort de la catégorie de l'épreuve avec l'évaluation, posé avec Martuccelli (2010), est ici clairement identifiable : c'est bien l'épreuve-ressource qui constitue le lieu d'auto-évaluation pour la personne de ses ressources, justement, et de ses compétences acquises.

L'épreuve-crise

La dernière typologie d'épreuve dans le triptyque que nous proposons est l'épreuve majeure ; c'est le plus significatif des obstacles nommés dans le récit. C'est le sommet à franchir, le test le plus important à passer, souvent une véritable épreuve du feu. Elle s'avère souvent aussi être source de transformations profondes. Elle peut parfois même être trop importante, trop éloignée de ce qui est à la portée de la personne. Et lorsque c'est le cas, elle risque de perdre son effet formateur. Nous proposons pour cela de penser cette épreuve comme devant se situer dans une *zone diatopique*, donc dans une distance intermédiaire entre ce qui est confortable et ce qui est trop difficile, pour qu'elle puisse être dépassée. Par ce terme de diatopique nous proposons une idée de médiation, de traversée, de lieu-passerelle (Vanini De Carlo, 2014).

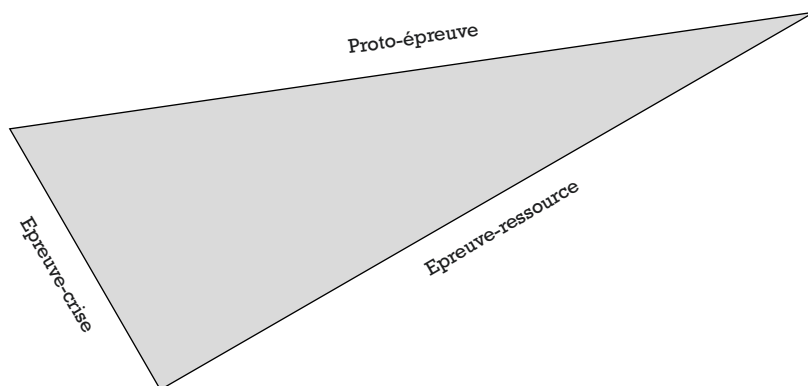
Mais épreuve-crise signifie aussi moment de bascule, et c'est souvent à ce niveau que la personne qui se raconte peut réellement prendre conscience de quelque chose d'important, comprendre, comme le dit Fabbri (2004), que quelque chose ne joue plus, qu'il a besoin de changer ses théories pour penser, pour agir. Cet instant «de déséquilibre de ses propres certitudes est l'élément absolument indispensable au changement cognitif»⁸ selon l'auteure (p. 77). Ce déséquilibre doit pourtant être accompagné, guidé, pour qu'il soit efficace sans être destructeur. Pour cela, une démarche de construction et d'analyse conjointe d'un portfolio biographique en tant que dispositif d'accompagnement peut être intéressante.

Résumons cet apport avant de poursuivre : pour imager ce système de trois types d'épreuves nous avons eu recours à la figure géométrique du triangle. Sur chacun des côtés du polygone figure l'un des trois types

8. «questo attimo di squilibrio nelle proprie certezze è l'elemento assolutamente indispensabile al cambiamento cognitivo» (traduction personnelle)



d'épreuve, et la forme et l'étendue de la surface du triangle représentent la variation dans les formes de construction identitaire, selon l'importance de l'un ou l'autre type d'épreuve par rapport aux autres.



Cette image permet de se représenter le fait que ce n'est pas l'une ou l'autre type d'épreuve en soit qui « fait la différence » dans la mise en intrigue, mais la combinaison des trois types entre eux, la place que l'un ou l'autre prend et son rôle dans l'ensemble de la narration, qui sont à considérer ; comme dans la figure du triangle, où selon la longueur des côtés la forme du triangle se modifie.

Quatre dynamiques dans la construction de l'identité narrative

En analysant nos données avec le filtre de ce système de trois types d'épreuve, nous avons dégagé quatre *dynamiques* différentes. Selon la place et l'envergure de l'une ou l'autre des types d'épreuve, on a pu considérer que la narration donnait forme à une dynamique différente de construction de l'identité professionnelle. Nous n'avons pas traité ces dynamiques en guise de classement, bien que nous ayons pu associer chacun des cas de notre corpus à l'une d'entre elles. Ces dynamiques représentent des tendances, intéressantes dans leur définition et leurs caractéristiques propres, sans pour autant vouloir être des cases figées.

Voici comment nous avons défini ces dynamiques (Vanini De Carlo, 2014) :

1. *Identité narrative avec primauté de l'épreuve-ressource (centration sur les SUPPORTS)*

Ce sont les cas où on constate que, pour la personne, une importance majeure est accordée, dans sa manière de se construire et de se définir professionnellement, aux dimensions qui sont présentes dans l'épreuve-ressource, dans l'idée d'un maintien de la représentation de la profession, d'une stabilisation de son propre soi professionnel à travers les supports venant de cette épreuve. Les supports ainsi associés à l'épreuve-ressource sont mobilisés notamment dans l'exercice de la profession, et semblent être au cœur de la définition de « l'enseignante que je suis ».



2. *Identité narrative par proto-épreuve non-surmontée* (centration sur L'INCERTAIN)

Dans ces cas, une recherche semble persister quant à une tension, un sentiment d'incertain, lié au fait que la proto-épreuve ne semble pas (encore) surmontée ou élaborée par la personne. Ainsi, le *Leitmotiv* en tant qu'objet de la quête apparaît comme n'étant pas encore clairement identifié par la personne même, et il semblerait qu'un cheminement vers une affirmation de soi, tel qu'on est, soit encore en train de se faire. Dans ce cas de figure, on remarque également que l'épreuve-crise est fortement reliée au *Leitmotiv* qui a été relevé au niveau de la proto-épreuve.

3. *Identité narrative par proto-épreuve élaborée et épreuve-crise surmontée* (centration sur LA CONFIRMATION)

En comparaison au précédent, dans ce troisième profil le *devenir enseignant* se caractérise par une sorte d'affirmation de soi, exprimée par la manière de se décrire et de se raconter, dans la manière de se confronter aux débuts dans la profession, et de confirmer son choix professionnel. La dimension du thème fondamental, le *Leitmotiv* qui émerge de la proto-épreuve, semble acquis, élaboré, conscientisé. Dans ce profil l'épreuve-crise semble être moins «éprouvante» et touche moins au cœur de la profession, et elle est aussi surmontée.

4. *Identité narrative par épreuve-crise en cours ou à peine passée* (centration sur LA CRISE)

Ce profil se caractérise par une épreuve-crise très présente, soit d'une certaine manière encore «en cours», soit tout juste passée et dont les blessures semblent encore assez vives. Les difficultés de l'épreuve-crise se situent au cœur du métier.

(Vanini De Carlo, p. 347).

Esquisse d'un dispositif d'auto-accompagnement

Nous proposons donc ici de penser un dispositif voué à offrir à des enseignants en début de parcours professionnel des outils pour gérer les dimensions personnelles, uniques, de leur construction identitaires. Ce serait une démarche qui les mènerait à rédiger ou narrer oralement leur parcours de vie. Nous leur suggérons ensuite d'utiliser deux outils – le *système triptyque des types d'épreuves* et les *profils des dynamiques identitaires* – pour analyser leur propre mise en récit. L'idée de l'auto-accompagnement est celle d'un dispositif offrant des séances d'écriture ou de narration partagées entre participants, puis de formation autour des outils d'analyse à utiliser sur sa propre narration, afin de permettre à chaque participant de devenir autonome dans cette analyse, tout en offrant la possibilité de partager ou de confronter les analyses réalisées.

L'idée serait par la suite de pouvoir adapter en fonction de ces profils un dispositif d'auto-accompagnement qui serait à chaque fois adapté aux besoins spécifiques de chaque profil.



Par exemple, pour le premier profil où la tendance révèle une primauté des supports propres mobilisés par l'enseignant pour se construire professionnellement, et où les apports de la formation ne semblent pas avoir constitué des apports utiles pour complexifier ou transformer les représentations initiales de la profession, le dispositif pourrait permettre à l'enseignant de travailler – par des lectures, des activités d'écriture réflexive guidées et inspirées par des apports de différentes natures – les dimensions moins explorées pendant la formation initiale, avec l'avantage que les aspects de jugement par l'évaluation propres à la formation initiale seraient pour ainsi dire *neutralisés*.

Si par contre l'enseignant se reconnaît dans le profil où une proto-épreuve semble ne pas avoir été surmontée, et où la dimension de l'incertain reste majeure, il pourrait choisir de faire un travail sur le *Leitmotiv*, cet objet de la quête propre à chacun, par un travail de définition de cet objet symboliquement recherché (qu'il soit un trait de caractère à renforcer, comme dans le cas d'une extrême timidité à surmonter, ou une plus grande autonomie à développer, pour ne citer que deux exemples retrouvés dans nos données, ou encore des gestes professionnels à développer davantage,...).

Si le profil semble être proche de celui de la centration sur la confirmation du choix, il y aurait la possibilité de centrer le dispositif d'auto-accompagnement sur des dimensions autres que celle du choix professionnel, ou encore permettre d'explorer plus en profondeur comment les choix préalables à l'entrée en formation à l'enseignement, et les expériences qui y sont rattachées, nourrissent le rôle professionnel endossé par l'enseignant au moment où il s'engage dans la démarche de portfolio biographique. Si, pour finir, le profil déterminé par l'analyse du portfolio est plutôt celui de la crise en cours, il serait possible d'adapter le dispositif pour qu'il permette de travailler les dimensions de cette crise, se trouvant souvent au cœur du métier et donc étant un obstacle à la poursuite d'un développement professionnel serein.

Conclusions et perspectives : outiller aujourd'hui les débutants de demain

Cette contribution constitue une passerelle entre un travail de recherche et ses retombées pratiques dans la formation et l'accompagnement d'enseignants débutants. Les propositions que nous développons ici, sans avoir encore été implémentées, constituent des offres de possibles à exploiter. Il nous semble par ailleurs essentiel de porter une attention particulière, autant en formation initiale que dans l'accompagnement à la prise de fonction, à ce que nous avons défini comme la *capacité* (ou *pensée*) *biographique*, essentielle pour pouvoir s'engager dans une démarche de construction et analyse de portfolio biographique puis d'auto-accompagnement. Cette capacité de *se dire*, de mettre en récit son histoire et déceler dans sa propre mise en intrigue les éléments permettant de mieux connaître l'histoire qui nous a fait devenir l'enseignante que nous sommes aujourd'hui, ne va pas de soi, nous le redisons. Elle peut donc être l'objet d'apports de formation permettant de la développer. Cela nous semble constituer un programme qui donne sens à notre travail de recherche, dans une logique d'innovation.



Références

- Alhadeff-Jones, M. (à paraître). Théorie des moments et approche rythmanalytique des dynamiques d'émancipation tout au long de la vie. In J.-M. Baudouin, D. Desmarais, & M. Lani-Bayle (dir.), *Pratiques de formation, temporalités et pouvoir d'agir dans la recherche biographique en formation des adultes*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1(18), 1-21.
- Carette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire : didactique générale*. Bruxelles : De Boeck.
- Clerc, A., Stierli, E., & Tschopp, G. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? In L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune, *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches Qualitatives*. 30(1). 61-83.
- Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina : pensiero, complessità, formazione*. Milano : Guerini e Associati.
- Fabbri, D. & Formenti, L. (1991). *Carte d'identità : verso una psicologia culturale dell'individuo*. Milano : Francoangeli.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan.
- Maulini, O. (2004). Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants. Texte de cadrage de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque « Introduction à la profession et professionnalisation », Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP). Haute école pédagogique de Fribourg, 1er septembre 2004.
- Maulini, O. (2011). Editio - Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches En Education*, (10), 5-20.
- Maulini, O., & Thurler, M. (Ed.). (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, M. (soumis). Induire la responsabilité par l'analyse des instruments du métier en formation initiale des futurs enseignants primaires ? In Ch. Maroy, B. Cattonar et Y. Dutercq (ed), *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation*. REF 2015.
- Perrenoud, Ph. (2001). Former à l'action, est-ce possible ? Texte présenté à la journée *Former à des savoirs d'action, est-ce possible ? Comment faire ?* Lyon.
- Pita Castro, J. C. (2011). Incertitude et réalisation de soi : comprendre les nouvelles formes de construction identitaire : le cas des diplômés d'écoles d'art. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève
- Ria, L. & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ricœur, P. (1990/2005). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet : comédien et martyr*. Paris : Gallimard.
- Tschopp, G. (2014). Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation : enjeux d'une pratique et d'une écriture qui rend compte. In J. Berton & D. Millet, *Ecrire sa pratique professionnelle*. Paris : Arslan.



- Vallerand, A.-C. & Martineau, S. (2007). Recension des écrits sur le portfolio et le e-portfolio, en tant qu'outils pouvant favoriser l'insertion professionnelle en enseignement. *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE)*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern : Peter Lang.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture : interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. IKASTARIA.
- Vanini De Carlo, K. (2014), *Se dire e(s)t devenir. Une recherche biographique auprès d'enseignants débutant autour de la construction du soi professionnel*. (Thèse en sciences de l'éducation), Université de Genève, Genève.
- Vanini De Carlo, K. (2014a), Se dire e(s)t devenir - La recherche biographique comme choix épistémologique, dans revue *Interrogations?*, N°17. L'approche biographique, janvier 2014. Récupéré à <http://www.revue-interrogations.org/Se-dire-e-s-t-devenir-La-recherche>, 401
- Vygotski, L. S. (1978). The internalization of higher psychological functions. In *Mind in society* [1931]. Cambridge Massachussets : Harvard University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Saint-Nicolas Québec : Les Presses de l'Universitaires de Laval.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / FACULTÉ DE LETTRES



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES
HAUTES ÉTUDES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.