

Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage

Raphaël Pasquini



Quand les récits
de pratique enseignante parlent
d'apprentissage

Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage

Raphaël Pasquini



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Mise en page : Diane Trottier

Maquette de couverture : Laurie Patry

Tous droits réservés.

Dépôt légal 3^e trimestre 2013

ISBN : 978-2-7637-1875-0

PDF : 9782763718767

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval

À tous les enseignants¹ qui, quotidiennement, exercent leur profession dans toute sa complexité et s'engagent pour une école juste et exigeante.

À mes collègues enseignants avec qui j'ai eu le privilège de collaborer dans différents établissements scolaires.

À tous les étudiants qui ont suivi mes cours et mes séminaires, et qui ont accepté d'affronter les questions pédagogiques fondamentales de la profession pour développer des compétences professionnelles de haut niveau.

À mes collègues formateurs de l'unité « Enseignement, apprentissage, évaluation » à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, pour leur enthousiasme à envisager la formation à l'enseignement par les récits de pratique.

1. Afin de faciliter la lecture de l'ouvrage, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent aussi bien les hommes que les femmes.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	XIII
---------------------------	-------------

SERVIR LA FORMATION PAR LE RÉCIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE	XV
--	-----------

Pour situer mon intérêt pour les récits exemplaires de pratique en recherche et en formation	XVI
--	-----

Pour souligner la filiation et l'originalité de l'ouvrage autour des récits exemplaires de pratique	XVIII
---	-------

INTRODUCTION.....	1
--------------------------	----------

Les récits exemplaires de pratique enseignante pour traiter des apprentissages des élèves: présentation de la démarche.....	5
---	---

Quand l'enseignant et le formateur se rencontrent	7
---	---

Écrire sa pratique pour la raconter	7
---	---

Exploiter la narration de la pratique à des fins de formation	8
---	---

La théorie? Mais quelle théorie?	11
--	----

La question pédagogique que suscite un récit	12
--	----

Petit guide de lecture.....	13
-----------------------------	----

LES RÉCITS EXEMPLAIRES ET LEUR ANALYSE.....	17
--	-----------

RÉCIT 1 « ET SI L'ÉCOLE DISPARAISSAIT? ».....	19
--	-----------

Préambule.....	20
----------------	----

Et si l'école disparaissait?	20
------------------------------------	----

ANALYSE DU RÉCIT 1	27
---------------------------------	-----------

2. De la pratique à la théorie, et vice versa	30
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : la métacognition	30
2.2 La métacognition et la situation de Delphine	32
3. Et les autres questions émanant du récit?	37
4. Pour continuer la réflexion	38
RÉCIT 2 « POURQUOI FAIRE SEUL CE QUE L'ON FERA MIEUX À PLUSIEURS? »	39
Préambule	40
Pourquoi faire seul ce que l'on fera mieux à plusieurs?	40
ANALYSE DU RÉCIT 2	49
2. De la pratique à la théorie, et vice versa	51
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : l'apprentissage coopératif	51
2.2 La coopération et la leçon de la lettre pour l'UEFA	52
3. Et les autres questions émanant du récit?	58
4. Pour continuer la réflexion	60
RÉCIT 3 « COMBIEN DE TEMPS? »	63
Préambule	64
Combien de temps?	64
ANALYSE DU RÉCIT 3	73
2. De la pratique à la théorie, et vice versa	75
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : le temps en éducation	76
2.2 Le concept de temps et la situation d'Abdoul	77
3. Et les autres questions émanant du récit?	81
4. Pour continuer la réflexion	82
RÉCIT 4 « L'IRAK N'EST PEUT-ÊTRE PAS SI LOIN »	85
Préambule	86
L'Irak n'est peut-être pas si loin	86

ANALYSE DU RÉCIT 4	93
2. De la pratique à la théorie, et vice versa.	95
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : l'intégration scolaire	96
2.2 Le concept d'intégration scolaire et la situation de Zahi	97
3. Et les autres questions émanant du récit?	104
4. Pour continuer la réflexion	105
RÉCIT 5 « LA FUITE »	107
Préambule	108
La fuite	108
ANALYSE DU RÉCIT 5	115
2. De la pratique à la théorie, et vice versa.	117
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : la confiance	117
2.2 Le concept de confiance et la situation de Nicolas	119
3. Et les autres questions émanant du récit?	123
4. Pour continuer la réflexion	124
RÉCIT 6 « LE BILAN »	127
Préambule	128
Le bilan	128
ANALYSE DU RÉCIT 6	137
2. De la pratique à la théorie, et vice versa.	140
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : l'autoévaluation	140
2.2 Le concept d'autoévaluation et la situation de la classe par rapport au bilan	141
3. Et les autres questions émanant du récit?	147
4. Pour continuer la réflexion	148

RÉCIT 7 « TEL EST PRIS QUI CROYAIT PRENDRE »	151
Préambule.....	152
Tel est pris qui croyait prendre.....	152
ANALYSE DU RÉCIT 7	159
2. De la pratique à la théorie, et vice versa.....	161
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : le climat motivationnel	161
2.2 Le climat motivationnel et la situation de Marc	162
3. Et les autres questions émanant du récit?	168
4. Pour continuer la réflexion	169
RÉCIT 8 « POUR OU CONTRE? »	171
Préambule.....	172
Pour ou contre?.....	172
ANALYSE DU RÉCIT 8	181
2. De la pratique à la théorie, et vice versa.....	183
2.1 Une entrée théorique éclairante pour appréhender ce récit : l'approche par compétences	184
2.2 L'approche par compétences et la situation de communi- cation en question	185
3. Et les autres questions émanant du récit?	191
4. Pour continuer la réflexion	192
CONCLUSION	193
Quelle école?	194
Quels enseignants?	196
Quels élèves?	197
Quelle conception de l'apprentissage?	198
ANNEXES	201

Remerciements

*J*e tiens ici à remercier tout particulièrement Serge Desgagné, professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, à Québec. Son enthousiasme dès les premières lectures de mes textes, son accompagnement tout au long des différentes phases de mon travail, sa disponibilité et son exigence intellectuelle ont permis la naissance de cet ouvrage.

J'exprime toute ma gratitude aux groupes d'étudiants Bachelor et Master à la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui, lors de leur séminaire d'intégration de leur dernière année de formation, ont travaillé autour de chaque récit avec engagement et ont ainsi permis d'en construire des analyses pertinentes.

Qu'il me soit également permis de saluer l'aide logistique et financière apportée par la direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, ainsi que par les responsables de mon unité d'enseignement et de recherche.

Enfin, merci à toi Sonya, qui as passé un temps considérable à relire le manuscrit, entre deux débats passionnants sur le statut du récit dans la littérature et plus largement, dans la vie.

PRÉFACE

Servir la formation par le récit
exemplaire de pratique

*Pour situer mon intérêt pour les récits exemplaires
de pratique en recherche et en formation*

Je vais commencer cette préface par un récit de chercheur. Mon intérêt pour la reconstruction de récits de pratique enseignante date d'une vingtaine d'années. Au début des années 1990, j'étais engagé dans un projet doctoral portant sur la transmission du savoir d'expérience dans une relation de mentorat entre des enseignants expérimentés et des enseignants débutants. Lors de l'expérimentation, j'avais à rencontrer régulièrement les enseignants d'expérience pour réguler leur activité de mentorat. Un jour, lors d'une de ces rencontres, une enseignante me dit à peu près en ces termes : « Tu sais, si ça t'intéresse, il faudra que je te raconte, une bonne fois, comment je m'en suis sortie après avoir été confrontée à un groupe d'élèves difficiles, il y a quelques années de cela. » Je ne sais pas ce qui l'avait incitée à me faire cette proposition qui n'entraîne pas, comme tel, dans le contrat collaboratif de la recherche que je menais. Son rôle de mentor l'avait sans doute amenée à expliciter, voire à valoriser son expérience auprès de la débutante, à prendre conscience de la valeur d'une telle expérience ! Toujours est-il qu'un peu plus tard, l'occasion s'est présentée et je lui ai fait raconter oralement cette expérience marquante de sa carrière que j'ai pris soin d'enregistrer. Je l'ai retranscrite en me souciant de suivre l'intrigue au plus près. Ce fut ma première reconstruction de récit de pratique.

Il s'agissait bien d'un récit événement puisé dans son trajet de carrière comme étant significatif de sa pratique avec l'idée un peu implicite que cet événement avait été porteur d'un enseignement à tirer pour soi-même, comme praticienne, un événement marquant en ce sens, susceptible de porter aussi enseignement pour d'autres, dont les débutants qui commencent dans la profession et que ces leçons tirées de la pratique peuvent inspirer. J'avais là le point d'ancrage de ce que j'appellerais plus tard un récit exemplaire de pratique, une exemplarité appuyée sur cette

idée de « porter enseignement », pour soi et pour d'autres, à travers son témoignage de pratique (Desgagné, 2005). Cette anecdote, on l'aura compris, est à l'origine d'un intérêt de recherche qui ne s'est jamais démenti, au fil des années, et qui s'est concrétisé à travers différents projets de recherche, dont certains menés par des doctorants, où le récit exemplaire de pratique occupe une place de choix comme levier de formation et de recherche. J'invite le lecteur à visiter le site Internet suivant, www.recitdepratique.fse.ulaval.ca, où sont décrits certains de ces projets et où sont consignés les recueils de récits eux-mêmes qui ont été produits de l'intérieur même de ces projets.

D'un point de vue de recherche, le point commun à tous ces projets menés, c'est de considérer le récit exemplaire de pratique comme étant révélateur de savoir d'expérience. Dans l'épistémologie de l'agir développée par Schön (1983, 1987), le savoir d'expérience apparaît comme ce savoir-agir construit à partir des situations problématiques qui se présentent au praticien à travers une démarche que l'auteur associe à une conversation réflexive avec lesdites situations dans le but d'éclairer son intervention en considérant tous les enjeux du contexte de pratique. On peut envisager que certaines situations problématiques apparaissent au praticien, avec le recul du temps, comme plus marquantes, en tant qu'elles ont mobilisé, voire mis à l'épreuve, plus que d'autres, son répertoire d'intervention déjà construit, contribuant ainsi à le consolider et à le complexifier. C'est ce genre de situations problématiques que les enseignants sont amenés à revisiter par le récit exemplaire de pratique, et c'est en ce sens qu'on prétend, d'un point de vue de recherche, qu'il est un révélateur de son savoir d'expérience, du moins celui qu'il rend explicite en se racontant dans une posture d'exemplarité.

J'ai déjà évoqué, pour le chercheur qui travaille à partir de ce type de récits, trois postures de légitimation de ce savoir d'expérience (Desgagné et Larouche, 2010). Il y a d'abord la posture narrative, c'est-à-dire l'idée pour le chercheur de faire raconter les enseignants pour rendre ce savoir explicite, lui donner forme. C'est là tout l'effort de reconstruction orale et écrite des récits qui conduit à la production d'un recueil de récits, utilisable à titre de cas de pratique en formation. Il y a ensuite la posture analytique, c'est-à-dire l'idée pour le chercheur de considérer que les récits ne parlent pas d'eux-mêmes, et qu'on doit, par une démarche analytique, dégager le savoir qu'ils suggèrent. C'est là tout l'effort de théorisation à partir des récits qui conduit à en proposer une clé de lecture, éventuellement dans une perspective de formation, afin de guider de

futurs enseignants dans leur appropriation des récits. Il y a enfin la posture pédagogique, c'est-à-dire l'idée pour le chercheur de porter intérêt à la manière dont des apprenants, futurs enseignants, s'approprient un savoir à partir de l'utilisation qu'on peut faire des récits d'expérimentés en situation de formation. C'est là tout l'effort, entre autres, de définir des conditions pédagogiques propices à l'apprentissage professionnel à partir de récits. La méthode des cas est ici inspirante. Ces trois postures traduisent bien les intérêts de chercheur qui ont traversé l'ensemble de mon travail autour de récits exemplaires de pratique pendant toutes ces années.

POUR SOULIGNER LA FILIATION ET L'ORIGINALITÉ DE L'OUVRAGE AUTOUR DES RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUE

Si j'ai pris la peine de situer mon propre intérêt pour les récits de pratique, c'est pour mieux montrer la filiation que j'y vois avec la conception qu'en a Raphaël Pasquini, une filiation qui me touche d'autant que s'y révèle une croyance partagée envers le potentiel formateur du récit exemplaire, comme porteur d'enseignement sur la pratique et aussi comme outil de transmission d'un savoir d'expérience. Mais si j'ai situé mon intérêt pour les récits, c'est aussi pour mieux mettre en valeur l'originalité de l'auteur de cet ouvrage par rapport à la conception qu'il a développée autour des récits, dans la manière de les reconstruire, de les analyser et de les exploiter, et qui a permis d'élargir ma propre conception. Raphaël Pasquini est venu à moi sans doute comme vers quelqu'un qui était susceptible d'accueillir sa vision de la formation et du savoir de formation à travers son intérêt pour les récits, mais aussi comme quelqu'un qui avait déjà tracé sa route et qui venait croiser la mienne, toute différente. Mon expérience était celle d'avoir accompagné des enseignants dans leur narration orale d'un ou deux récits chacun et d'avoir assumé moi-même leur mise en forme écrite. Les récits que Raphaël Pasquini avait reconstruits étaient tous les siens, issus de sa pratique d'enseignant et qu'il voulait maintenant exploiter dans une posture de formateur ; de plus, ses récits procédaient d'une longue démarche d'écriture personnelle, la narration d'un événement en entraînant un autre, recoupant ainsi les enjeux de la posture autobiographique. C'est déjà là un tracé bien différent pour aborder la reconstruction de récits.

Peut-être est-ce cette posture autobiographique, le fait de s'être lancé dans la reconstruction de plusieurs récits issus de sa propre pratique, qui

lui a donné, je dirais, une liberté d'inspiration quant au type d'événement à raconter. En fait, mon expérience personnelle, comme chercheur, m'avait amené, je l'ai souligné plus tôt, à privilégier des récits ancrés dans des situations problématiques, pour rester fidèle au modèle réflexif de Schön. De sorte que le contrat narratif auquel ont répondu les enseignants participant à mes projets les a amenés à expliciter, pour le dire simplement, une démarche de construction et de résolution de problèmes, c'est-à-dire à déployer leur conversation réflexive avec la situation. Chez Raphaël Pasquini, le contrat narratif est plus libre et les motifs de se raconter, de choisir un événement de pratique, sont plus diversifiés. Je me rappelle, entre autres, qu'un des premiers récits qu'il m'a fait lire, celui concernant l'élève Delphine (Et si l'école disparaissait?), m'interpellait beaucoup en ce sens. Delphine, au départ, ne pose pas problème à l'enseignant. Le cours n'est pas commencé et elle est assise là tranquille. L'enseignant nous parle de son accueil du matin, de son observation de tous les élèves. Son observation habituelle l'amène à remarquer Delphine. Elle semble fatiguée... Il se sent interpellé par cette élève qui, lorsqu'il ira s'informer de son humeur, lui dira : « J'aimerais que l'école n'existe pas ! » Cette phrase l'amènera à se questionner, entre autres, sur son « pouvoir d'agir » concernant le manque de motivation de Delphine.

Au fond, Raphaël Pasquini choisit des moments où il s'est senti interpellé, en tant qu'enseignant, dans sa responsabilité d'enseignant. L'attitude de Delphine ce matin-là en est un exemple. Et c'est ce qui en fait, pour moi, la richesse réflexive : l'interpellation pédagogique puisée au cœur du quotidien. Nous avons eu de longues discussions, lui et moi, sur ce qui présidait à ses choix d'événements à raconter, car j'étais fasciné par la diversité des motifs narratifs. Mais toujours nous en revenions à dire que, au-delà de leur diversité, ce qui réunissait tous ses récits, c'était cette idée d'un enseignant qui se sent interpellé dans sa responsabilité. C'est ce qui nous a conduit à parler de ses récits comme d'une sélection de « moments pédagogiques » avec tout ce que cela comporte d'évocation de questionnements qui n'ont pas toujours de réponses, d'anecdotes qui n'ont pas toujours de dénouement simple, de portraits d'élèves qui se suffisent à eux-mêmes, de dilemmes inhérents à toute pratique digne de ce nom, de moments magiques auxquels donne accès la vie d'une classe, de méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées au contexte. Bref, Raphaël Pasquini nous présente des récits qui, en tant qu'ils représentent précisément, pour lui, des moments pédagogiques, puisés sur son trajet de carrière enseignante, deviennent en cela des récits de pratique

exemplaires, une exemplarité qui transcende leur singularité et manifeste toute la cohérence de celui qui les a choisis.

Mais l'auteur nous présente plus que des récits dans cet ouvrage. Il nous propose un dispositif de formation complexe qui intègre les trois postures du travail de chercheur évoquées plus haut. En effet, je dirais que la posture pédagogique domine tout l'ouvrage. Si Raphaël Pasquini a entrepris ce processus d'écriture de récits, c'est bien parce qu'il est formateur d'enseignants et qu'il a senti la richesse d'exploiter son expérience d'enseignant dans sa fonction de formateur. Mais il ne s'est pas contenté de reconstruire et colliger des récits issus de sa pratique. Dans son souci de former à partir des récits, il a tenu à garder une saine tension entre la posture narrative et la posture analytique. Sans doute a-t-il pris un soin d'écrivain pour assumer tous les défis de l'écriture autobiographique dans la posture narrative : souci d'évocation, de véracité, de mise en intrigue de l'événement choisi. Mais il a aussi tenu à dégager une clé de lecture de chaque récit pour guider le futur enseignant dans son appropriation du récit. Cette clé de lecture, il nous en révèle l'angle privilégié par lequel il choisit d'interpréter son « interpellation pédagogique » dans chaque récit : l'angle de l'apprenant... Comment créer les conditions de l'apprentissage ? Comment répondre aux besoins de l'élève qui nous interpelle, en l'abordant dans son projet d'apprenant ?

Dans cet ouvrage, Raphaël Pasquini intègre harmonieusement les postures de formateur, de praticien et de théoricien. C'est ce qui en fait la richesse et lui donne toute sa cohérence. Je salue la venue de ce recueil de récits théorisés, fidèle, dans sa visée de formation, à la « pensée par cas » (Mucchielli, 1968 ; Passeron et Revel, 2005) quand il s'agit de s'approprier le langage d'une pratique professionnelle.

Serge Desgagné, *professeur titulaire*
Université Laval, Québec (Québec) Canada
Novembre 2012

OUVRAGES CITÉS

Desgagné, Serge et Hélène Larouche, « Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience », *Recherches en éducation*, Hors-série n° 1, 2010, p. 7-18.

Desgagné, Serge, *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005.

Mucchielli, Roger, *La méthode des cas*, Paris, ESF Éditeur, 1968.

Passeron, Jean-Claude et Jacques Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2005.

Schön, Donald Alan, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

Schön, Donald Alan, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey Bass, 1987.

Introduction

« Avant de décréter que l'acteur se trompe et que la science doit lui ôter ses illusions, il importe de commencer par écouter ce qu'il a à dire lorsqu'il se raconte. »

Jean Molino

LE RÉCIT COMME EXPRESSION DE LA CONSTRUCTION D'UN RÉEL

Nous baignons toutes et tous depuis notre tendre enfance dans un monde peuplé de récits, eux-mêmes inscrits dans une culture spécifique. Récits narratifs, fantastiques, d'anticipation ou biographiques, mais également récits de soi. En effet, déjà très jeune, l'enfant possède, avant tout apprentissage, des capacités à raconter ce qu'il a vécu, à *se raconter*. Et il en ira ainsi longtemps, puisque nous passons de nombreux moments de notre existence à narrer à d'autres des événements personnels. Il nous arrive également de les écrire à des fins diverses : pour le plaisir de construire des histoires, pour en garder une trace et pourquoi pas les transmettre plus loin, ou parfois encore pour les mettre à l'écart lorsqu'ils symbolisent une douleur. La finalité d'un projet d'écriture est toujours singulière, propre à son auteur et à un contexte. On n'écrit pas de la même manière une déclaration de sinistre, son journal intime, son cahier de bord professionnel ou une lettre à l'amour de sa vie. Toute histoire est toujours racontée à partir d'une perspective particulière. De ce fait, elle constitue un outil important participant à la conscientisation du « Moi » et à son inscription dans un collectif.

Pour le narratologue Gérard Genette (1966), « un récit est la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit » (p. 152). Écrire des récits n'est pas chose simple : il ne va pas de soi, comme le souligne l'auteur, d'agencer un ensemble d'actions dans une histoire pour que celle-ci soit digne d'intérêt. Dans le cadre de cet ouvrage dévolu aux récits de pratiques enseignantes à visée de formation, nous allons nous réapproprier la définition de Genette au travers d'une question : « De quelles représentations d'événements ces récits rendent-ils compte ? ».

Ce livre réunit des récits qui racontent des situations pédagogiques vécues en classe par un enseignant. Ils ont été rédigés comme autant d'histoires professionnelles, parce qu'ils sont emblématiques de ce que

peut être la conduite d'une classe au quotidien. Chacun d'entre eux représente, pour le narrateur, une forme de miroir de sa pratique (Desgagné, 2005). Mais parce qu'ils sont voués à être transmis à d'autres, ils constituent également et modestement un héritage à léguer. Dans ce sens, ils expriment une reconstruction narrative de l'expérience professionnelle, saisie dans une culture.

Pour comprendre ce que sous-tend l'acte de raconter des histoires et poursuivre la réflexion, tournons-nous vers Bruner (2010). Nous remarquons avec lui que l'étymologie du verbe narrer est éclairante: narrer vient à la fois de *narrare* (raconter) et de *gnarus* (savoir, d'une manière particulière). Il y a donc, dans toute production d'un récit, la mobilisation d'un certain savoir, conjuguée à une façon particulière de raconter. Les deux sont étroitement imbriquées. Attardons-nous tout d'abord sur la question du savoir, du *gnarus*. Dans les récits exemplaires de pratique enseignante présentés ici, nous parlerons d'un savoir d'expérience, c'est-à-dire d'un savoir élaboré par l'enseignant à partir des expériences qu'il a vécues. Expériences pédagogiques, mais également didactiques ou relationnelles. Ces fragments de vie professionnelle rendent compte d'un premier état du savoir auquel s'ajoute un savoir second, fruit de la mise en mots de l'expérience et du questionnement réflexif permis par le geste d'écriture. Ce processus induit un rapport particulier au vécu, personnel, mais constitue également un point d'ancrage à la reconnaissance par d'autres professionnels de situations similaires.

Qu'en est-il de l'acte de raconter, du *narrare*? Toujours selon Bruner (2010), ce qui nous attire irrémédiablement dans un récit, c'est ce qui ne se déroule pas comme nous l'espérons. Un récit linéaire, sans surprise, conforme à l'attendu, n'a aucune raison d'exister. Un des rôles symboliques du récit est donc de nous surprendre, de nous emmener vers des territoires inconnus. Ce défi à la linéarité de la vie est caractéristique de tous les récits, dont la dynamique ne se déclenche que lorsqu'apparaît une rupture dans la banalité: il faut alors y faire face, la maîtriser, ramener les choses dans leur sillon familier. Dès lors que toute histoire rappelle à la conscience nos idées refoulées, elle possède une fonction de *catharsis* de nos questions existentielles, de nos angoisses métaphysiques, de notre besoin de comprendre la vie. Dans la tradition aristotélicienne du récit, on appelle cette rupture *peripeteia*. Aristote définit la péripétie comme un retournement de situation. Dans un récit, elle pourra notamment s'incarner dans la complication qui soulève le problème, dans une

question du narrateur qui l'empêche d'agir, dans le « grain de sable » d'une situation qui l'obligera à l'analyser différemment. Dans nos récits exemplaires de pratique enseignante, cette *peripeteia* prend forme dans un « moment pédagogique ». C'est ce moment, en contexte, qui a donné à une situation toute sa singularité, toute sa force narrative. Chacun des récits en contient un qui a motivé la narration, parce qu'il a interpellé l'enseignant, l'a questionné, l'a empêché de fonctionner comme prévu. On pense notamment à Delphine¹ qui voudrait que l'école n'existe pas, à Marc et son revirement de comportement, à Abdoul et son angoisse de l'évaluation, ou encore à cette classe qui s'exprime à travers un bilan de fin de scolarité. Les choix du narrateur sont donc posés de manière volontaire, au travers d'un acte intimement relié à son « Moi », autonome : « Je rends compte d'une expérience professionnelle au travers d'un moment pédagogique qui fait sens pour moi, qui est porteur d'enseignement ». Mais on y trouve également la résolution d'un engagement à transmettre à d'autres des expériences singulières : « Je partage des moments pédagogiques parce que des liens peuvent être faits entre leur singularité et d'autres histoires générales vécues par des pairs ». Autonomie et engagement sont dès lors deux facettes indissociables du geste qui consiste à raconter des histoires, ici, professionnelles. Se raconter est autant un acte d'individualisation – le « je » se démarque du « tu » – qu'un acte d'appartenance au « nous », une façon « d'être avec » (Favez et Frascarolo, 2005). On réaffirme par là même la possible identification du lecteur avec la situation décrite et la réappropriation d'éléments de cette dernière dans sa propre pratique.

Dans une perspective similaire, pour Widdershoven (1993), si les histoires sont constitutives de l'expérience individuelle et pas seulement descriptives du passé, elles sont aussi influencées par d'autres récits. Nos expériences n'expriment leur valeur qu'une fois colorées par les histoires des autres. Dès lors, nos histoires sont des témoignages du passé, mais aussi des acteurs essentiels de la fondation de l'expérience. Le récit offre au narrateur une occasion d'entrer dans un dialogue « transformateur » entre le passé et le présent qui, dans la contemporanéité de sa production, n'a plus rien à voir avec une véracité du passé, mais permet à chaque lecteur de le reprendre à son propre compte (Desgagné, 2005). Car aussi puissante que soit sa mémoire, l'esprit humain ne parvient jamais à se saisir fidèlement du passé. Le récit nous permet de construire, de recons-

1. Prénom d'emprunt, comme tous les prénoms de cet ouvrage.

truire, voire de réinventer le présent et l'avenir. On reconnaîtra ici la triple mimesis de Ricœur.

Les récits exemplaires de cet ouvrage sont autant de témoignages portant enseignement, à des fins de formation. Ce sont également des histoires qui nous relient tous, de près ou de loin, à cette complexe et stimulante profession d'enseignant. Comme autant d'ouvertures sur des possibles.

LES RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUE ENSEIGNANTE POUR TRAITER DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHÉ

Chacun des huit récits présentés ici relate une situation que j'ai vécue, en tant qu'enseignant secondaire, tout au long de mes vingt ans de pratique². Ils parlent d'enseignement, d'apprentissage, d'éducation, de ce qui fait la vie d'un pédagogue au quotidien. Je les ai écrits en me référant à mon cahier de bord, mais également à des notes d'observation. J'ai en effet trouvé dans le geste d'écriture, souvent informel, une façon de mettre à distance des faits vécus qui revêtaient une importance particulière pour moi. Pour y réfléchir plus rationnellement³.

Il m'est arrivé d'écrire une situation dans son entier. Parfois, seulement des mots-clés. J'ai également beaucoup observé les élèves, le groupe, et retranscrit ce qui se passait. Assis au fond de la classe pour « disparaître », j'ai noté des faits, des paroles, des interactions. Il y a eu des périodes d'écriture intense. D'autres relativement calmes. Mais je n'ai jamais abandonné cette activité. J'ai d'abord écrit pour moi. Avec le temps, j'ai partagé quelques-uns de mes textes avec des collègues en qui j'avais confiance, pour échanger. J'ai également récolté des traces d'élèves, leurs réflexions, leurs tests, leurs avis, parce que je trouvais porteur de leur donner la parole. La découverte des récits de pratique enseignante chez

-
2. Nous passons au « je » dans l'expression des propos afin d'assumer pleinement la posture d'auteur des récits présentés dans cet ouvrage.
 3. Dans un cours suivi à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève intitulé « Analyse du lien éducatif », Mireille Cifali, alors professeure ordinaire, demandait à chaque étudiant de construire un journal de bord dans lequel il devait recenser par écrit, sous forme de récits, des expériences pédagogiques vécues et les questions qu'elles suscitaient. C'est là que j'ai découvert l'écriture professionnelle et ses vertus.

des auteurs comme Desgagné et Gervais (2000) ou Desgagné (2005) m'a encouragé à les formaliser.

Construits ainsi, ces récits peuvent être considérés comme des « récits exemplaires », non pas parce qu'ils montrent des exemples à suivre, mais parce qu'ils représentent des exemples d'une pratique. L'exemplarité dont il est question ici renvoie à la posture d'un enseignant engagé dans sa pratique, où il a puisé des événements considérés comme significatifs et susceptibles d'inspirer celles et ceux qui veulent en connaître les enjeux véritables (Desgagné, 2005). Tous ces récits rendent compte de la réalité d'un enseignant confronté à des questions, à des dilemmes, à des urgences, et qui prend des décisions (Perrenoud, 1999). Ils racontent ce que peut être un moment de la vie d'une classe où cohabitent des élèves, un enseignant et un savoir en interactions permanentes, au cœur d'une complexité omniprésente dans laquelle l'action ne peut souvent pas s'improviser. Plus précisément, je parle de moments pédagogiques faisant tous référence à un aspect-clé de la profession enseignante.

Aujourd'hui, en me positionnant comme formateur d'enseignants, je postule que relater par l'écrit des moments pédagogiques est porteur d'enseignements. En d'autres termes, il y a toujours, dans un récit de pratique, matière à développer des compétences professionnelles, que ce soit au niveau didactique, pédagogique ou, plus largement, éducatif. Tout enseignant peut apprendre d'un récit, qu'il soit en formation, fraîchement diplômé ou très expérimenté.

Les enseignements pédagogiques contenus potentiellement dans un récit sont multiples. Suivant le regard analytique qui y est posé, on pourra les penser sous divers angles comme autant d'éléments caractéristiques de la profession enseignante. Les traiter simultanément aurait généré de la dispersion. J'ai donc décidé d'opérer un choix, comme une entrée privilégiée dans la narration, afin d'approfondir la réflexion première qu'offre le moment pédagogique présent dans chaque récit.

Ce choix s'appuie sur la conviction que tout enseignant doit avoir comme préoccupation première l'apprentissage des élèves (Jonnaert et Vander Borgh, 2003), quels que soient les compétences scolaires, l'âge ou le contexte de ces derniers. Rédiger et analyser mes propres textes m'est apparu comme un défi. J'ai eu besoin, *a posteriori*, de points de vue, comme autant de prises de recul sur ce que chaque texte posait comme questions ou contenait comme enseignements, en regard des moments pédagogiques narrés. J'ai donc soumis chaque récit, lors de séances

d'analyses, à un groupe d'étudiants en formation initiale⁴. De ces échanges a émergé une question principale, qui, à son tour, a permis une problématisation et orienté l'analyse proposée après chaque récit.

QUAND L'ENSEIGNANT ET LE FORMATEUR SE RENCONTRENT

J'ai adopté deux postures successives dans les différentes étapes du travail autour de mes textes. La première est celle de l'enseignant qui raconte par l'écrit. La seconde est celle du formateur qui exploite le récit au travers d'une situation de débat pour en dégager des enseignements pédagogiques qu'il analysera à l'aide d'une notion théorique éclairante. Ma visée est donc ici de fournir un outil de formation permettant une articulation entre la théorie et la pratique.

ÉCRIRE SA PRATIQUE POUR LA RACONTER

Malgré des périodes difficiles, j'ai éprouvé une immense satisfaction à exercer la profession d'enseignant durant une vingtaine d'années, à voir des élèves apprendre et se socialiser, à côtoyer des collègues en grande majorité engagés dans des valeurs éducatives fortes, en un mot, à participer au développement d'une école juste et exigeante. J'ai par contre été souvent surpris par l'ampleur de la solitude de l'enseignant. Dans ses choix éducatifs, pédagogiques et didactiques. Dans ses responsabilités aussi. Mais peut-être surtout dans les décisions importantes et parfois douloureuses qu'il doit prendre. Comme tout enseignant, j'ai rencontré cette solitude et cet isolement dans certaines phases de ma carrière.

Aujourd'hui, je crains qu'ils ne s'amplifient. J'en observe des manifestations subtiles chez des étudiants en formation initiale et des enseignants expérimentés en formation continue. Leurs propos, qui touchent plusieurs aspects de la profession, m'interpellent. Par exemple, un bon nombre d'entre eux disent crouler sous les directives ministérielles et les injonctions de leurs établissements, parfois délicates à comprendre. Ils ne perçoivent pas toujours le sens des réformes scolaires qu'ils doivent

4. J'ai proposé l'analyse des récits à des étudiants en formation à l'enseignement primaire et secondaire. Ces analyses ont eu lieu lors de leur séminaire d'intégration de dernière année, en petit groupes, et relativement à un questionnaire que l'on retrouve en annexe. Elles ont été enregistrées puis retranscrites afin de pouvoir obtenir le plus précisément possible le cheminement réflexif des participants.

affronter. Ils déplorent l'imposition de certains moyens d'enseignement, et ne saisissent pas les raisons qui motivent les choix effectués. De plus en plus remis en question par les parents, certains en arrivent à craindre une collaboration pourtant devenue incontournable. Quant à l'évaluation, les standards externes que leurs élèves doivent maîtriser n'ont le plus souvent, selon eux, aucun rapport avec les apprentissages réalisés en classe ni l'enseignement dispensé.

Certes, ces échos de la pratique ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble du corps enseignant, mais leur ampleur m'inquiète. À mon sens, ils rendent compte d'une dépossession du « savoir d'expérience » des enseignants (Altet, 2001), et donc d'une fragilisation de la profession. En effet, je constate une faible prise en compte de l'expérience vécue en classe dans les aménagements de l'école, au profit d'un discours technocrate qui en est déconnecté. Et ceci, que ce soit au niveau des changements imposés par les systèmes éducatifs, ou de ceux dictés par les établissements. Si un grand nombre d'enseignants continue à œuvrer avec compétence dans ce monde scolaire en mutation, il demeure quand même nécessaire de remettre leur réalité pédagogique au centre des préoccupations de la profession.

Au travers des récits de cet ouvrage, je souhaite humblement réhabiliter *une* réalité. Je parle en effet de *mon* expérience, de *mon* rapport avec le « monde vécu » de la pratique (Habermas, 1987). Je me place comme un professionnel qui détient une forme de savoir et qui en rend compte par écrit (Cifali, 2004). Je raconte *un* quotidien, non pas parce qu'il est à imiter, mais parce qu'il renvoie tout professionnel au sien.

EXPLOITER LA NARRATION DE LA PRATIQUE À DES FINS DE FORMATION

Je forme des enseignants depuis plus de quinze ans. Je les ai d'abord accompagnés en tant que formateur de terrain, en les accueillant dans mes classes pour partager et construire les gestes nécessaires à l'exercice de la profession. Aujourd'hui, je les visite durant leurs stages, je dispense des cours et des séminaires en formation initiale et continue, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, en Suisse romande. Mon public varie fortement. Certains étudiants sont novices et n'ont côtoyé des élèves qu'en de rares occasions. D'autres ont une expérience sans formation. Je

rencontre également des enseignants très expérimentés exerçant depuis de longues années après une formation de base, parfois encore enrichie par une formation complémentaire. Malgré l'hétérogénéité de leurs parcours, et toutes filières confondues, une grande majorité d'entre eux expriment qu'il est « compliqué » d'enseigner.

Je partage cette perception de la profession. En formation, je les amène à réfléchir ce qui la sous-tend. Qu'entendent-ils par « profession compliquée » ? Relativement aux processus d'enseignement et d'apprentissage, de quoi parlent-ils lorsqu'ils évoquent leurs difficultés ? Petit à petit, nous arrivons ensemble à distinguer la complication de la complexité, quand bien même certains associent implicitement les deux termes, dès le départ. Nous travaillons alors à mettre en évidence que la complication renvoie à un raisonnement linéaire, à un rapport cause-conséquence facilement observable, à des réponses toutes faites, à des « trucs ». À tel problème, telle solution ou telle recette. Un élève a de la difficulté à apprendre à lire ? Faites-lui faire tel exercice ou soumettez-le à telle démarche. Un autre est totalement découragé ? Prodiguez-lui tel type de soutien. Les enseignants se rendent rapidement compte que ce genre de réponses ne donne pas satisfaction, et concluent souvent qu'enseigner, cela ne revient effectivement pas à affronter la complication. Comment dès lors appréhender l'enseignement et l'apprentissage davantage comme des processus complexes ?

En formation, je postule que la complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. En effet, la connaissance des parties ne suffit pas, et la connaissance du seul tout ne suffit pas non plus ; on est donc amené à faire un va-et-vient en continu pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un autre qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties (Morin, 1977). Penser la complexité dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage suppose donc de réfléchir de façon systémique, de tisser des liens entre tous les éléments de la situation, de poser des hypothèses qui n'aboutissent pas forcément sur des solutions radicales et indiscutables. Pour cela, j'offre aux enseignants, au travers de multiples actions de formation en référence à leur pratique, la possibilité d'utiliser des cadres de référence leur permettant de penser la complexité. Et qui les distancient du sens commun, de l'intuition. C'est, selon moi, un des rôles principaux que doit remplir la théorie. J'y reviendrai au point suivant. Mais c'est déjà ce même processus de formation que j'ai suivi

pour l'analyse de mes récits. Par exemple, on est amené à considérer l'élève qui n'apprend plus ou la classe qui accueille un nouveau camarade dans une perspective large, en refusant la facilité qu'induit un raisonnement linéaire.

Mais qu'en est-il du statut de la théorie, justement ? En formation continue, on me demande toujours « du concret ». Cette référence à la réalité, au pratique, à l'utilitaire, voire à la formation « en kit », revient systématiquement en formation initiale également. Pour de nombreux étudiants et enseignants, la théorie n'est pas primordiale. Ils disent même pouvoir s'en passer allègrement. Si on l'aborde, ils la désirent utile, applicable. Il existe donc chez bon nombre d'entre eux une tension entre théorie et pratique.

Je considère cette tension comme porteuse d'un enjeu important : quelles sont les conditions pour qu'une formation articulant théorie et pratique soit professionnalisante, c'est-à-dire qu'elle permette l'acquisition d'outils pour opérer des choix⁵ ? Pour comprendre et agir sur sa pratique, l'enseignant a besoin d'éclairages théoriques. Et pour incarner la théorie, il a besoin de faire référence à une pratique. Ceci également lorsqu'il s'agit de parler d'apprentissage. Là, nous ne pouvons plus nous borner à raconter ce qui se passe en classe, ce que fait l'enseignant, ce qu'il dit, ce qu'il fait faire aux élèves. Il devient nécessaire d'argumenter tout propos pédagogique au-delà des manuels, des notes, des comportements, de la famille, du contexte de l'établissement, bref, de tout élément observable. Il s'agit, encore, de tisser des liens entre les éléments de la situation, de faire des hypothèses, de clarifier les implicites, de mobiliser ses connaissances et d'en explorer de nouvelles.

Comme formateur, c'est donc dans une double perspective que je regarde mes récits : du point de vue d'une pratique qui demande à être théorisée pour mieux en comprendre les enjeux relatifs aux apprentissages des élèves ; et du point de vue d'une théorie comme aide à la distanciation du sens commun. Il n'est donc ni question de théoriser les récits pour les réduire à des enseignements dogmatiques, ni d'illustrer des théories à l'aide de situations. Le but est de faire de ces récits des sources d'enseignements pédagogiques situés, porteurs d'un sens théorique et

5. Je rejoins ici le postulat qui affirme que professionnaliser des enseignants, c'est leur permettre, à travers le développement d'outils d'analyse, de passer d'une logique d'exécution passive à une logique de création responsable.

expérientiel. Car c'est bien autour de l'analyse de la pratique professionnelle que se situe l'enjeu de formation dont il est question ici. Un enjeu, encore une fois, qui ne doit troquer ni la force du récit contre la suprématie de la théorie, ni le concept contre l'expression d'une réalité professionnelle complexe ou d'un moment pédagogique.

Chaque éclairage théorique que l'on retrouve dans les analyses est un éclairage possible. Chaque analyse donne donc *une* clé de lecture et de compréhension du moment pédagogique. Écrite en réalisant des allers et retours entre la situation et la théorie, elle offre un prolongement qui permet notamment de passer du singulier au général, et de développer une pensée réflexive (Schön, 1983).

LA THÉORIE ? MAIS QUELLE THÉORIE ?

En tant que pédagogue, j'adhère à l'étymologie du mot pédagogie, originaire du grec ancien, qui signifie « qui conduit, qui mène, qui élève ». Comment ? Vers quoi ? À quelle fin ? Là sont, pour moi, les questions qui doivent habiter tout enseignant.

J'évite les étiquettes. Elles enferment souvent la pensée et les personnes dans des schémas qui empêchent de considérer la connaissance comme un levier pour comprendre le monde. Mais je ne crois pas à l'équivalence de toutes les connaissances, de toutes les théories. Je ne pense pas non plus qu'un professionnel soit capable de penser sa pratique uniquement à l'aide de son bon sens et de son expérience. La complexité de toute situation de classe l'oblige à s'outiller théoriquement, afin de prendre du recul, d'agir efficacement et en conscience. Il lui est nécessaire, pour appréhender cette complexité, de se détacher de ses perceptions, de ses intuitions, de ses représentations. Dans ce sens, la théorie libère l'enseignant de sa naïveté, de ses évidences, de son innocence. Elle introduit un questionnement systématique, une remise en cause critique incessante (Astolfi, 2008). Je souhaite donc expliciter ici mon propre rapport à la théorie.

J'essaie de réfléchir le monde professionnel de l'école à la lumière de valeurs éducatives qui s'incarnent dans le postulat d'éducabilité. En effet, je crois que toute personne est apte à apprendre et à se développer, pour autant qu'on lui en offre les possibilités. Concernant la problématique des apprentissages dont il est essentiellement question ici, je me situe

dans une perspective qui met au centre de l'action pédagogique trois éléments essentiels. Premièrement, une relation enseignant-élèves qui pose les bases chez ces derniers d'une attitude positive à l'égard de l'acte d'apprendre. Deuxièmement, une relation enseignant-savoir qui table sur la maîtrise des contenus et des objectifs de formation par le professionnel. Et troisièmement, une relation élèves-savoir fortement médiatisée par l'enseignant au travers de fréquentes interactions et de régulations appropriées. Le modèle d'enseignement-apprentissage auquel je me réfère est un système interactif, contextualisé et contextualisant (Talbot, 2009). Enseigner revient prioritairement à mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, affectives et relationnelles, dont la finalité est de favoriser l'apprentissage (Bru et Talbot, 2001). Dans les analyses, je fais référence à des sources théoriques éclectiques qui convergent toutes autour de ce modèle. Sans être exhaustives, elles représentent mon propre rapport au savoir théorique.

LA QUESTION PÉDAGOGIQUE QUE SUSCITE UN RÉCIT

À la suite du débat mené autour du récit en groupes d'étudiants⁶, l'enseignement pédagogique identifié est reformulé à travers une question ouverte. Cette dernière permet la problématisation d'une réalité perçue. Dans ce sens, la question pédagogique convoque des notions théoriques. L'analyse produite en référence à la question débouche progressivement sur des éléments qui privilégient un raisonnement heuristique. Plus que des réponses toutes faites ou des recettes, ce sont des pistes de réflexion et d'action qui sont proposées, comme autant de possibles à concrétiser. Parfois, le contenu de la question est proche de celui en jeu dans le récit. Parfois, il semblera au lecteur qu'il en est éloigné. Ces différences rendent compte des réflexions qu'a suscitées chaque récit, et doivent être envisagées comme autant de compréhensions de la complexité de la profession.

L'analyse de chaque récit se subdivise en deux parties. La première, titrée « Les idées forces et le raisonnement engagé », relate brièvement les réflexions suscitées par le questionnaire d'analyse soumis aux étudiants en formation initiale. Cette partie permet déjà de prendre connaissance des enseignements pédagogiques relevés et de celui qui a été problématisé par une question.

6. Je fais ici allusion aux groupes d'étudiants en formation initiale auxquels j'ai soumis chaque récit en référence au questionnaire en annexe, dans une perspective analytique.

La seconde partie s'intitule « De la pratique à la théorie, et vice versa ». D'abord, elle se focalise sur la question pédagogique prioritaire que suscite le récit. Elle explicite ce qui peut être porteur d'un enseignement potentiel et de développement d'un savoir. Ainsi mise en lien à l'aide d'une notion théorique qui apporte de nouvelles clés de compréhension de la situation, la question ouvre des possibles au niveau de l'intervention de l'enseignant en classe et de ses réflexions. D'une situation singulière, des prolongements peuvent être faits pour appréhender des problématiques similaires ou plus générales. C'est la raison pour laquelle chaque analyse de récit se clôt par un retour sur d'autres questions pédagogiques qui élargissent la problématisation de la situation.

PETIT GUIDE DE LECTURE

Cet ouvrage est destiné à tous les professionnels de l'enseignement, en formation, novices ou confirmés, tous degrés et milieux confondus. Il se veut une aide à l'appréhension de la complexité de la profession, en se centrant sur la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage. Plusieurs chemins peuvent être empruntés pour le parcourir, comme autant de lectures possibles :

- Entrer par les récits : prendre connaissance d'histoires vécues et racontées par un pair constitue un premier axe de lecture pertinent. Il participe à une forme de collectivisation des problématiques professionnelles, met en évidence l'universalité des situations et des questions pédagogiques. Le lecteur pourra trouver dans chaque récit plusieurs moments pédagogiques faisant sens pour lui et pouvant résonner avec son propre quotidien. Il sera également parfois en mesure de s'identifier aux questions réflexives que se pose le narrateur en situation.
- Entrer par la question qui sous-tend l'analyse : interroger la situation narrée par sa problématisation offre une grille de lecture du récit, et permet d'orienter son analyse autour des apprentissages à l'aide de la notion théorique retenue. Le lecteur pourra ainsi partager la réflexion qui a permis d'aboutir à la question, synonyme de mise en évidence de la complexité de la situation. On comprendra, par exemple, pour quelles raisons la métacognition ouvre des possibles dans la situation de Delphine (récit