

**ÉCLAIRAGE SUR LES DIMENSIONS PÉDAGOGIQUE,  
RELATIONNELLE ET ÉTHIQUE DU MÉTIER ENSEIGNANT DANS  
L'ANALYSE DE RÉCITS DE FUTURS ENSEIGNANTS AU  
POST-SECONDAIRE**

***INSIGHTS ON THE PEDAGOGICAL, RELATIONAL AND ETHICAL  
DIMENSIONS OF THE TEACHING PROFESSION IN THE ANALYSIS  
OF STORIES OF PRE-SERVICE POST-SECONDARY TEACHERS***

***PERCEPÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, RELACIONAL E  
ÉTICA DA PROFISSÃO DOCENTE NA ANÁLISE DE RELATOS DE  
FUTUROS PROFESSORES NO PÓS-SECUNDÁRIO***

SARALOU BEAUDRY- VIGNEUX  
LE CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC  
CANADÁ  
SARALOU.BEAUDRY.V@GMAIL.COM  
HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-2801-7675

MARIE-CLAUDE BERNARD  
UNIVERSITÉ LAVAL  
CANADÁ  
MARIE-CLAUDE.BERNARD@FSE.ULVAL.CA  
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-0839-7650

**RESUME:** Cet article porte sur l'analyse de récits d'expérience d'enseignantes et enseignants en formation dans lesquels ils ont choisi de raconter une expérience d'intervention pédagogique satisfaisante au post-secondaire. Suivant une démarche méthodologique déductive et inductive, l'analyse apporte un éclairage sur trois catégories. La première, descriptive, concerne la structure narrative des récits. La deuxième porte sur la notion de rapport aux savoirs approchée sous l'angle socio-anthropologique proposé par Charlot. La troisième retient la figure enseignante et ses compétences à la fois didactiques et relationnelles. Les résultats mettent en exergue l'importance des dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant qui se traduisent dans des gestes quotidiens de savoir solliciter l'engagement des élèves dans l'apprentissage, savoir écouter, créer un lien de confiance et reconnaître et considérer l'autre. Dans l'objectif d'une mise en œuvre d'une pédagogie inclusive, nos résultats tendent à confirmer que la figure enseignante joue un rôle central.

**MOTS-CLÉS:** Formation des enseignants; relation étudiant-enseignant; profession d'enseignant; qualifications de l'enseignant

**ABSTRACT:** This article focuses on the analysis of stories from pre-service teachers in which they chose to share a satisfying post-secondary educational intervention experience. Using a deductive and inductive methodological approach, the analysis highlights three categories. The first one, which is descriptive, refers to the narrative structure of the accounts. The second one involves the relationship to knowledge concept seen with the socio-anthropological angle proposed by Charlot. The third category focuses on the teaching figure and his skills, both didactic and relational. The results emphasize the importance of the pedagogical, relational and ethical dimensions of the teaching profession, which translate into daily practices of knowing how to engage students in learning, knowing how to listen, establishing a trusting relationship, and recognizing and considering others. With the objective of implementing inclusive pedagogy, our results tend to confirm that the teacher figure plays a central role.

**KEYWORDS:** Teacher education; Student teacher relationship; Teaching profession; Teacher qualifications

**RESUMO:** Este artigo contempla a análise de relatos de experiência de professoras e profes-

sores em formação nos quais optaram por assinalar uma experiência de intervenção pedagógica pós-secundária satisfatória. Seguindo uma abordagem metodológica dedutiva e indutiva, a análise lança luz sobre três categorias. A primeira, descritiva, diz respeito à estrutura narrativa dos relatos. A segunda refere-se à noção de relação com o conhecimento abordado a partir do ângulo socioantropológico proposto por Charlot. A terceira categoria ressalta a figura docente e suas habilidades, tanto didáticas quanto relacionais. Os resultados evidenciam a importância das dimensões pedagógica, relacional e ética da profissão docente que se traduzem em ações cotidianas de saber manter o envolvimento dos alunos na aprendizagem, saber ouvir, criar vínculo de confiança e de reconhecer e considerar o outro. Com o objetivo de implementar uma pedagogia inclusiva, nossos resultados tendem a confirmar que a figura docente desempenha um papel central.

**Palavras-chave:** Formação de professores; relação aluno-professor; profissão docente; qualificações do professor.

## Introduction

Les questions telles que « qu'est-ce qui est nécessaire pour devenir un 'bon' enseignant ou enseignante ? », « pour quelles raisons un enseignant ou une enseignante a laissé sa marque dans les expériences d'apprentissage de l'élève ? », « ou qu'est-ce qui rend un enseignement significatif », n'ont pas une réponse facile lorsqu'on cherche à dépasser les idées reçues. Comme le soutiennent Hiebert et Grouws (2007)<sup>1</sup> dans une recension portant sur les effets de l'enseignement en classe sur l'apprentissage des élèves, on accepte largement l'idée que les « bons enseignants » peuvent laisser une marque positive décisive, qu'un « bon enseignement » est important pour l'apprentissage, ou encore que la façon d'enseigner peut faire la différence, mais ces affirmations ne sont pas faciles à documenter. Comptant sur un corpus de récits d'expériences réalisés par des futurs enseignants et enseignantes du post-secondaire de la province de Québec au Canada dans le cadre de leur formation à l'enseignement, nous avons cherché à comprendre les raisons pour lesquelles ses étudiants les avaient écrits en les qualifiant d'expériences satisfaisantes. Cet article a l'objectif d'apporter les résultats de l'analyse de 38 récits d'expériences d'interventions pédagogiques jugées satisfaisantes afin d'éclairer ce qui sous-tend ce qualificatif<sup>2</sup>. Pour ce faire, nous avons suivi une double démarche méthodologique. La première, déductive, en retenant deux catégories : le type d'expérience racontée et la notion de rapport aux savoirs. La deuxième, inductive, nous a permis de faire émerger la figure de l'enseignant. Il sera question de présenter, notamment, l'importance des dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant qui se révèlent dans les gestes quotidiens en classe. En conclusion, il sera question de situer les résultats en rappelant le contexte de production du récit d'expérience dans lequel le métier étudiant, le sens que le narrateur donne aux événements, les processus mémoriels, et l'objectif d'apprentissage jouent un rôle important. Nos résultats peuvent être mis à contribution dans la formation des enseignants et dans la mise en œuvre de pédagogies dites inclusives.

## Formation à l'enseignement, récits d'expérience et rapport aux savoirs

---

1 Dans leur cas, leur recension s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement des mathématiques.

2 Ce projet a été approuvé par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval no 2019-291 / 22-10-2019.

Comment devient-on enseignant ou enseignante? Plus encore, comment devient-on un 'bon' enseignant ou enseignante? Et qu'est-ce que signifie être "bon" ou "mauvais" enseignant ou enseignante? La question de savoir si enseigner est un "don", un "art", des "techniques à mettre en œuvre" ou s'il ne s'agit que de maîtriser des savoirs dits disciplinaires sans avoir à se former à l'enseignement soulève des débats et des confrontations dans la sphère publique où participent largement citoyens, citoyennes, journalistes, ainsi que didacticiens, pédagogues, sociologues, psychologues, philosophes ainsi que des anti-pédagogues comme les nomment notamment Astolfi (2003) ou Charlot (2008). Dans la sphère de la recherche en éducation se retrouvent différents champs de savoir (sociologie, didactique, pédagogie, psychologie, philosophie) et des approches éclairées par des perspectives épistémologiques distinctes déclinées par diverses méthodologies. Cette production de savoirs liés à la recherche ne se réalise pas en vase clos, elle s'inscrit dans les institutions sociales régies par des politiques. Dans cet article, il sera question, plus spécifiquement, de s'intéresser à la formation des enseignants sous l'angle pédagogique en partant des savoirs d'expérience de futurs enseignants. Lorsque ces derniers sont invités dans le cadre d'un de leurs cours à écrire un récit d'expérience portant sur des interventions pédagogiques qu'ils jugent satisfaisantes, de quoi parlent-ils? Quels sont les éléments que ces récits d'expérience mettent en exergue? Quelle figure enseignante se dégage de ces récits? Qu'est-ce qu'on apprend sur les façons de faire des enseignants qui laisse une trace chez les apprenants?

L'emploi de différentes formes de récits de vie en formation date déjà de plusieurs décennies et on peut dire qu'ils ont fait ses preuves (Dominicé; 1990; Pineau et Marie-Michèle, 1983). Le travail narratif en formation est considéré comme une façon d'apprendre et, en recherche, comme une façon de production de savoir (Bernard, Demba et Gbetnkom, 2016). Plus spécifiquement, nous retenons ici une des formes des récits, celui de l'expérience que nous considérons également comme source de connaissance. Le savoir expérientiel peut être sollicité par la narration donnant sens au récit. Dans le domaine de la formation, les récits d'expérience peuvent être mis à contribution de la pensée réflexive. Comme le soulèvent Bliez-Sullerot et Mevel (2004), en l'absence d'espace réflexif par rapport aux expériences scolaires, les futurs enseignants et les futures enseignantes risquent de reproduire les façons de faire qu'ils ont vécu. Les récits d'expérience ouvrent ses espaces de réflexion. En retenant plus particulièrement les expériences que les étudiantes et étudiants qualifient de satisfaisantes, nous avons cherché à soutirer les apprentissages à partir d'interventions pédagogiques retenues comme inspirantes<sup>3</sup>. En empruntant cette voie, nous avons cherché à éclairer la question de la professionnalisation des futurs enseignants et enseignantes en tenant compte des savoirs d'expérience exprimés dans des récits et ce qu'ils révèlent sur la construction de leur rapport aux savoirs et à l'apprendre.

Comme le montrent Akkari et Perrin (2006), à partir du moment où la fréquentation de l'école n'est plus facultative ni sporadique, mais bien obligatoire et régulière, le savoir scolaire devient une obligation et ne fait pas sens immédiatement pour tous, contrairement au savoir professionnel des artisans, par exemple. La problématique du rapport aux savoirs, tel que proposé notamment sous l'approche socioanthropologique de Charlot (2003), fait ressortir que les élèves ne donnent pas tous le même sens à l'école, à l'apprendre et aux différents savoirs. Comme l'exprime Perrenoud (1999), les élèves ne partagent pas les mêmes clés pour donner du sens aux savoirs scolaires. La relation ou le rapport au savoir peut être vu comme une relation à la fois de sens (ce savoir est-il signifiant ou non pour moi?) et de valeur (est-il intéressant, utile?). Lorsqu'on étudie le rapport aux savoirs des enseignantes et enseignants on se trouve devant de multiples rapports aux savoirs : ceux de sa discipline d'enseignement que la personne a appris, ceux qu'il doit faire apprendre, ceux professionnels acquis par la formation ou par l'expérience,

3 Pour des récits d'expérience réussie dans le cadre d'un travail de reconnaissance de savoir-faire d'enseignantes autochtones en Amazonie voir Gilvete et al. (2019).

« sur le tas », comme le soulève Caillot (2014). Afin de comprendre la satisfaction et les apprentissages exprimés par des récits d'expérience, il importait de se pencher sur les éléments racontés qui permettaient de comprendre le rapport à l'apprendre et le rapport aux savoirs professionnels.

## Méthodologie

Pour réaliser cette étude portant sur la professionnalisation de l'enseignement, nous avons retenu la voie des récits qui racontent des interventions pédagogiques jugées satisfaisantes par des étudiantes et étudiants en formation. Les données analysées forment un corpus de 38 récits de deux à trois pages chacun explicitant une expérience d'enseignement vécue au collégial et dite satisfaisante. Ces récits ont été écrits dans le cadre d'un cours offert dans un programme de formation à l'enseignement au postsecondaire dans la province de Québec au Canada et réunit des récits des années 2014 à 2018. Le travail répondait à la consigne suivante: « Racontez une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique de l'enseignant ou l'enseignante ». Cette consigne laisse place à la description d'une grande variété de situations scolaires dont une première analyse devait permettre de les catégoriser. Une liste des récits a été dressée sur un fichier Excel en séparant, par colonnes, entre autres, la discipline retenue, une brève description, le type d'événement décrit. L'organisation des données a permis de dresser un portrait statistique de l'ensemble des récits selon des données factuelles (sexe, année, programme d'étude). Par la suite, la démarche d'analyse a fait émerger de manière déductive et inductive différentes catégories. Certains concepts retenus se rattachent à des notions telles que « rapport aux savoirs », « rapport à soi », « rapports aux autres » « compétence relationnelle », « compétence didactique », tandis que d'autres sont ressortis des lectures successives des récits d'expérience. Dans la double démarche employée, il a été question également d'affiner les catégories en supprimant des chevauchements ou des répétitions de catégories. Cette démarche nous a permis de dégager trois principales catégories : les types de récit d'expérience tirés de la structure narrative des récits, le rapport aux savoirs, retenu dans le cadre théorique et, enfin, la figure enseignante, catégorie que l'analyse nous a permis de mettre en exergue. Le tableau ci-dessous présente notre canevas d'analyse.

**Tableau :** Canevas d'analyse

Analyse des récits d'intervention jugée satisfaisante	
<b>Cadre</b>	Contexte : destinataire, objectif
<b>Forme, structure des récits</b>	Introduction Mise en intrigue (Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui est reconstruit?) Conclusion (quel apprentissage l'auteur exprime à la fin? Quel sens l'auteur donne à son récit d'expérience?)
<b>Rapport aux savoirs</b>	Dimensions : Identitaire Sociale Épistémique Relationnelle

<b>Figure de l'enseignant</b>	Compétences enseignantes : <ul style="list-style-type: none"><li>- Didactique</li><li>- Relationnelle</li></ul>
-------------------------------	---

### Structure narrative des récits

L'analyse nous a permis d'identifier deux types de récits : ceux qui racontent une expérience précise en classe, en milieu scolaire, nommé « événement », et ceux qui racontent un « temps long » occupant un empan temporel plus grand ou plus étendu, sans l'arrivée d'un élément déclencheur ou événement clé, nommé « continuum ». L'analyse de la structure narrative des récits nous a permis de dégager les différentes parties des récits qui, liées les unes aux autres, attribuent le sens à l'expérience (Ricoeur, 1984). Dans l'introduction, les récits proposent une mise en contexte qui situe le lecteur. En rappelant la consigne et l'objectif du travail, ils s'assurent ainsi de respecter les attentes relatives au métier d'étudiant. La mise en intrigue du récit, soit le noyau, met en évidence l'importance de la temporalité (Bernard, 2014; Ricoeur, 1984). Cet aspect temporel a permis la distinction des deux types d'expérience, soit le continuum et l'événement. La mise en mots de l'expérience est faite en illustrant les propos par des éléments descriptifs, en apportant des représentations de la vie scolaire et en donnant cohérence aux idées et une séquence aux actions. La clôture du récit, quant à elle, contribue à expliciter le sens donné à la situation, au récit. C'est l'occasion de boucler leur expérience en mentionnant soit une morale de l'histoire, un apprentissage ou encore un changement de perception. Le métier d'étudiant, maîtrisé par les étudiants et étudiantes universitaires du cours, peut expliquer que l'ensemble des récits d'expérience cible un ressortissant marquant tels des souvenirs durables, des valeurs ou encore des moments décisifs dans leur choix.

Tant dans les expériences de type événement que de type continuum, les dimensions conceptuelles du savoir-faire et du savoir-être sont mobilisés dans les récits (Altet, 2012). Dans les récits d'expérience de type événement, ce sont les savoir-faire qui sont particulièrement mis de l'avant. Les expériences retenues par les étudiantes et étudiants mettent en scène leurs enseignants et enseignantes qui combinent des savoirs liés aux aspects disciplinaire et pédagogique (Shulman, 1986). Dans tous les récits, les savoirs pédagogiques des enseignants et enseignantes rapportés par leurs anciens élèves sont associés à la considération de l'autre. Les savoirs-faire font référence aux façons d'intervenir, de se comporter, aux manières de faire en classe. Les savoirs-être se rapportent aux aspects relationnels, aux principes qui orientent les actions enseignantes. En ce qui concerne les savoir-agir, il s'agit de la capacité des enseignants et enseignantes d'intervenir sur le coup, d'agir au moment précis où l'événement a lieu. Ces considérations mettent en relief les multiples savoirs professionnels enseignants que nous articulons à la deuxième catégorie d'analyse, soit celle du rapport aux savoirs.

### Le rapport aux savoirs

La catégorie du rapport aux savoirs nous a permis d'approcher sous un autre éclairage théorique les récits d'expérience. Comme l'indique Charlot (2002) sous l'approche socio-anthropologique, la problématique du rapport aux savoirs permet de considérer à la fois la singularité de l'apprenant et le caractère social des savoirs. La singularité de l'apprenant rejoint la singularité des récits. Elle réfère aussi à des repères identitaires mis en exergue dans la problématique du rapport aux savoirs (Bautier et Rochex, 1998). Dans les deux-tiers des récits,

les étudiants et étudiantes évoquent que leur expérience a contribué à la construction de qui ils étaient ou apporté une nouvelle image d'eux-mêmes. Dans l'autre tiers, elle aurait confirmé ou consolidé l'appréciation qu'ils avaient d'eux-mêmes. Le récit d'une étudiante mentionne, par exemple, avoir « repris confiance en [elle et en ses] études » (récit 11). Dans un autre, l'étudiante écrit qu'elle « s'[est] prouv[ée] [...] qu'elle était à sa place » (récit 6).

Le caractère social des savoirs concerne la construction sociale et culturelle des savoirs ainsi que les interactions au cœur desquelles se développe l'apprentissage. La négociation de notre vision du monde et de nous-mêmes s'inscrit dans ses interactions par lesquelles se construit la réalité (Pépin, 1994). Nombreux récits évoquent la coopération, la discussion et l'échange comme des incitatifs à l'engagement et comme des facilitateurs à l'apprentissage. Par exemple, le récit d'une étudiante explique que « l'ensemble du groupe a pu construire des savoirs par l'entremise de trois expérimentations et de réflexions collectives » (récit 14).

C'est en termes de relations que le rapport de l'individu à soi-même, aux autres et aux savoirs est abordé, selon Charlot (2002). Dans l'analyse des récits, des formes de rapport aux savoirs ont pu être également dégagées et c'est notamment le plaisir d'apprendre qui est exprimé caractérisant la dimension épistémique et relationnelle du rapport aux savoirs. L'extrait d'un récit d'une étudiante exprime : « je me sentais impliqué dans mon propre apprentissage et l'ambiance agréable qui régnait faisait en sorte que j'avais toujours hâte de participer dans cette classe » (récit 21). Les choses se passent ici et maintenant, au moment présent, la finalité des savoirs peut ne pas paraître au premier plan. Le rapport aux savoirs disciplinaires apparaît autant chez les enseignants et enseignantes qui font l'objet du récit, que chez les étudiantes et étudiants autrices et auteurs desdits récits et s'inscrit dans l'interaction. L'extrait d'un récit évoque, par exemple, que l'enseignant « était tellement passionné par son sujet qu'il a fait naître en moi un certain intérêt pour la chimie » (récit 5).

Par ailleurs, l'analyse sous l'angle du rapport aux savoirs a permis de mettre en exergue l'importance, dans les récits d'expérience, des méthodes dites « actives » en classe et la valorisation des relations plus « horizontales » et moins distantes en classe. En effet, les récits d'expérience soulèvent l'importance d'être actif dans l'apprentissage, d'expérimenter et d'interagir avec les autres, ce qui contribuerait à la mobilisation à l'école. Le récit d'un étudiant évoque que son enseignant misait sur l'échange, la consultation du groupe et le jeu « pour impliquer [la] classe dans le processus d'enseignement et faire interagir les étudiants et les étudiantes entre eux » (récit 39). Passer d'un mode passif à un mode actif, « sortir de sa léthargie » (récit 39) afin de faire partie prenante du processus d'apprentissage fait appel aux actions cognitives de l'élève ainsi qu'aux compétences didactiques et relationnelles de l'enseignant ou l'enseignante.

## La figure de l'enseignant

La troisième catégorie, celle de la figure enseignante, souligne l'importance des compétences enseignantes et notamment celles proposées par Merle (2004), la compétence didactique et celle relationnelle. Les étudiantes et les étudiants ayant réalisé les récits d'expérience élaborent leur conception d'un modèle professionnel et reconnaissent différentes vertus à la figure enseignante. C'est, entre autres, une figure enseignante imparfaite puisque humaine, mais authentique qu'ils et qu'elles estiment et reconnaissent. Cette source d'inspiration combine une compétence didactique et relationnelle.

La compétence didactique, rendue manifeste par les modes d'intervention pédagogique mises en œuvre, les activités pédagogiques choisies, ainsi qu'une forme de maîtrise des gestes,

des outils pédagogiques ainsi que des contenus, joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des apprentissages. En complémentarité, la compétence didactique réfère aussi à la qualité d'analyse des difficultés des étudiants et des étudiantes (Merle, 2004). Cela représente des vecteurs permettant à la fois de susciter l'intérêt et l'engagement et de soutenir l'étudiante ou l'étudiant dans ses apprentissages. Une des idées avancées en ce sens est que l'enseignante ou l'enseignant peut créer dans sa classe un équilibre entre le cadre des limites et la liberté qui favorise l'apprentissage dans un espace où les élèves se sentent respectés, en confiance. Pour y parvenir, la compétence disciplinaire d'un enseignant ou d'une enseignante doit se conjuguer avec sa conscience du besoin de l'autre ou du souci de l'autre (Brugère, 2016). Dans le récit d'une étudiante, celle-ci exprime « l'enseignant se doit d'être très humain, compréhensif et à l'écoute de ses étudiants » pour intervenir adéquatement (récit 12).

La compétence relationnelle de l'enseignant ou de l'enseignante, s'exprime par son savoir-être, sa posture, sa prise en compte d'autrui et sa singularité. C'est souvent grâce à une disponibilité, une ouverture et une confiance sur la capacité de travail des élèves que l'expérience dite satisfaisante et positive se réalise. Par exemple, une étudiante écrit, dans son récit, que l'enseignante lui « renvoyait l'image que si [elle] travaillai[t] fort pour comprendre, peu importe le domaine ou la matière scolaire, [elle] avai[t] les capacités pour réussir » (récit 10). Le rapport de confiance établi avec l'enseignante, permet à l'étudiante de se sentir disposé à apprendre et favorise son engagement. Le rôle déterminant de la relation avec l'enseignante ou l'enseignant se réalise dans la posture de médiateur dans l'appropriation de savoirs (Mayen & Maheux, 2003). Certains des récits d'expérience d'anciens élèves en classe au post-secondaire valorisent les postures enseignantes qui, laissant de côté une forme de hiérarchie, misent sur l'aide et l'accompagnement. Un des récits évoque la capacité de l'enseignante « à faire disparaître le mur enseignant-étudiant » ce qui facilite la discussion avec elle (récit 8). L'enseignant ne tente pas de démontrer sa supériorité ou ses connaissances, mais cherche à créer une "zone" où les échanges conduisent à l'apprendre. C'est en favorisant des échanges où l'enseignant ou l'enseignante écoute l'élève et croit en ses capacités, que la figure enseignante crée un environnement favorable aux interactions qui mènent aux apprentissages.

### **Engagement éthique et compétences enseignantes pluridimensionnelles**

Les résultats de l'analyse de récits d'expérience d'étudiantes et étudiants en formation soutiennent ce que Cifali (2012) et Dominicé (2002) affirment à propos de la réflexivité qui accompagne l'apprentissage dans l'écriture de son récit en formation. Plus particulièrement, notre travail met en exergue les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant et place au premier plan la figure enseignante, lorsqu'il s'agit de récits d'expérience satisfaisants.

L'enseignant ou l'enseignante « agit à titre de pierre angulaire dans la construction du rapport aux savoirs » (Autora, 2020, p. 55) des étudiants et des étudiantes qui s'orientent eux-mêmes vers l'enseignement. Cette prédominance de la figure enseignante est accompagnée d'un paradoxe. En effet, il s'agit d'un enseignant ou d'une enseignante qui ne monopolise pas la parole, qui diminue « le fossé didactique » qui pourrait le séparer de son groupe, et qui, finalement, sans appareil, favorise un milieu propice à l'apprentissage et au développement des jeunes. Ce rôle – qui se distingue de celui plus traditionnel de la figure enseignante qui déverse son savoir avec éloquence du haut de sa chaire –, paraîtra première vue plus effacé, mais serait, dans le cas de cette étude, beaucoup plus marquant.

En dressant les définitions de l'enseignement, Hiebert et Grouws (2007) expliquent

celle de le considérer dans une bidirectionnalité plutôt que dans le cadre d'une relation à sens unique (enseignant – élèves) (p. 373). La figure enseignante qui ressort de l'analyse de récits d'expérience satisfaisant s'inscrit dans cette bidirectionnalité. La dimension relationnelle se caractérise par savoir établir une relation de confiance et orienter ses actions pédagogiques sous le sceau du *care* (Brugères, 2016) et du tact (van Manen, 1991). Sans de grands gestes, cette figure enseignante créerait un rapport favorisant l'apprentissage et, plus encore, l'épanouissement de la personnalité des étudiants et étudiantes jeunes adultes. Ces résultats convergent avec les propos de Cifali (2012) et de Perrenoud (1996) qui qualifient la profession enseignante de « métier de l'humain ». Il s'agit bien de métiers de la relation, de métiers qui se réalisent dans les lieux de rencontre de personnes dans des contextes d'apprentissage, mais aussi du soin ou de l'accompagnement, comme le précise Cifali (2012).

Ses résultats font écho à l'analyse proposée par Godoi, Caneva et Ponte (2017) de la figure enseignante à la lumière de la pédagogie de Paulo Freire et où l'éducation y est comprise comme un « engagement envers les humains » (p. 301). Un engagement qui se rattache à la dimension éthique des compétences enseignantes (Cifali, 2012). Le récit d'expérience est l'occasion de réfléchir sur les façons dont on s'approche de l'autre, du regard et de l'écoute qu'on porte sur lui et, par conséquent, de sa reconnaissance (OlmosRoa, Moreira Leitão, Batista de Macêdo, Carrillo Avelar, 2020). Si on ose franchir le pas d'une transposition de nos résultats dans une perspective de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive, nous pourrions en conclure que la figure enseignante y joue un rôle central.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté l'analyse de récits d'expérience d'enseignantes et enseignants en formation. Il est important en conclusion de revenir au cadre à l'origine des récits analysés puisqu'il a des conséquences sur le contenu du récit dont l'analyse tient compte. Les récits analysés ont été produits dans le contexte d'un exercice demandé en classe par l'enseignante et, dans ce cadre, les étudiants et étudiantes exercent « leur métier ». En effet, recueillis dans le cadre d'une activité de formation dans un cours, les étudiants et étudiantes qui les ont écrit exerçaient le « métier d'étudiant » et ils ont produit des récits apportant des réponses acceptables ou attendues implicitement par l'enseignante (Jackson, 1968; Perrenoud 1993). Le désir de bien paraître et d'obtenir de bonnes notes ne doit être négligé et a un impact sur les propos écrits.

Par ailleurs, le récit écrit est le résultat d'une opération complexe où le sens que l'on cherche à donner aux événements, ici les interventions d'un enseignant en classe, joue un rôle essentiel. Dans la quête de sens, la personne qui met en mots son récit cherche, en convoquant notamment des processus mémoriels, à re-présenter au lecteur son vécu scolaire. Les processus mémoriels, complexes, comme le montre Cyrulnik dans le contexte de la résilience narrative (2018), ne sont pas un retour du passé, mais une représentation de celui-ci. « C'est à la lumière du présent qu'on éclaire le passé » (p. 18) affirme Cyrulnik (2018). Nous tenons compte que les remaniements de la mémoire changent selon l'âge et les contextes affectifs et sociaux, tel que le souligne Cyrulnik (2018). Les étudiants et étudiantes, en formation, ont réalisé un exercice de rédaction de récit d'une intervention qu'ils auraient vécue en classe et qui serait porteuse d'apprentissage. C'est en fonction de cet objectif et de ce contexte, qu'ils ont mis en mots leur récit d'expérience. Il ne s'agit donc pas de compétences mises en exergue par des « experts », par les enseignantes et enseignants eux-mêmes, mais par les étudiants et étudiantes qui ont été sollicités pour se remémorer des interventions en classe.



Prendre le temps de mettre en mots l'expérience est une forme d'agir distincte à celle de l'agir en classe. Les deux formes d'action conduisent à l'apprentissage. L'agir en classe est un exercice du pouvoir d'agir qui permet le développement des compétences (Masciotra, 2017). L'agir narratif est une forme de pouvoir d'agir sur sa propre formation (Pineau et Marie-Michèle, 1987). Dans cette perspective d'apprentissage, nous proposons, en guise d'ouverture, la poursuite des pistes de travail suivantes:

- Encourager l'emploi et l'étude des récits en convoquant la socialisation de l'apprentissage et de l'enseignement en partageant les expériences ainsi que leur analyse.
- Poursuivre l'emploi et l'analyse de récits d'expérience en s'intéressant à conceptualiser les savoirs d'expérience. Se pencher sur l'étude du processus qui permet le passage d'une expérience vécue à sa mise en mots (au moyen d'un récit) et à la production de connaissances.

Pour conclure, nous considérons que pour soutenir la formation à l'enseignement dans une perspective de pédagogie inclusive, il faut tenir compte de l'importance des dimensions pédagogique, relationnelle et éthique des compétences enseignantes.

## Bibliographie

AKKARI, Abdeljalil; PERRIN, Denis. Le rapport au savoir: une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. **McGill Review of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill**, Montréal, v. 41, n. 1, p. 49-75, novembre/2006.

ALTET, Marguerite. Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: PAQUAY, Léopold (Éd.). **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 43-57, 2012.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **S'affranchir du sens commun pédagogique**. Lyon : Chronique sociale, 2003.

BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?**. Paris: Armand Colin, 1998.

BEAUDRY-VIGNEUX, Saralou. Savoirs, d'expérience et interventions pédagogiques: Analyse de récits d'étudiants et d'étudiantes en formation à l'enseignement. 66 pages. Essai. Maitrise en psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, avril/2020. Disponible en: <https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/TravauxEtudiants/1191253137.pdf>

BERNARD, Marie-Claude. La « présentation de soi » : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. ; Interrogations? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales, n. 17. L'approche biographique, janvier/2014. Disponible en: <http://revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>

BERNARD, Marie-Claude; DEMBA, Jean Jacques; GBETNKOM, Ibrahim. L'apport des récits de vie en tant que pratique scientifique : forme de savoir dans des espaces scolaires d'Afrique francophone subsaharienne. In PIRON, Florence; S. REGULUS, Samuel;

DIBOUNJE, Marie Sophie (dir.), **Justice cognitive, libre accès** et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable. Québec : Éditions science et bien commun, 2016. Disponible en: <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>

BLIEZ-SULLEROT, Nicole; MEVEL, Yanick. **Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants**. Paris : L'Harmattan, 2004.

BRUGÈRES, Fabienne. Le souci des autres fait-il une éducation?. Éducation et socialisation, n. 40, 1/02/2016. Disponible en: <https://journals.openedition.org/edso/1487>

CAILLOT, Michel. Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In BERNARD, Marie-Claude; SAVARD, Annie; BEAUCHER, Chantale (dir.). **Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe**, p. 7-18. Québec : Livres en ligne du CRIRES, 2014. Disponible em: [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)

CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir : éléments pour une théorie (3e éd.)**. Paris : Anthropos, Economica, 2002.

CHARLOT, Bernard. La problématique du rapport au savoir. In MAURY, Sylvette et M. CAILLOT, Michel (dir.). **Rapport au savoir et didactiques**, p. 33-50. Paris : Fabert, 2003.

CHARLOT, Bernard. La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. **Recherche & Éducatives**, Paris, n. 1, p. 155-174, segundo semestre 2008. Disponible em: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/455>. Acesso em: 18/02/2011. DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.455>

CIFALI, Mireille. Éthique et éducation: l'enseignement, une profession de l'humain. **Interacções**, Santarém, v. 8, n. 21, 2012. Disponible em: <https://revistas.rcaap.pt/interacoes/article/view/1519>. Acesso em: 25/08/2018.

CYRULNIK, Boris. Conférence. Résilience narrative. In JOURDAN-IONESCU, Colette ; IONESCU, Serban; KIMESSOUKIE-OMOLOMO, Étienne; JULIEN-GAUTHIER, Francine (coord.). **Résilience et culture, culture de la résilience**, p. 13-21. Québec : Livres en ligne du CRIRES, 2011. Disponible em: [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience\\_et\\_culture\\_culture\\_de\\_la\\_resilience\\_0.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_0.pdf)

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris : L'Harmattan, 1990/2002.

GABRIEL, Gilvete de Lima; DOS SANTOS MACHADO, Charliton; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reconnaissance du savoir-faire d'enseignant(e)s autochtones d'une communauté en Amazonie. Récit de formation continue performative. In BERNARD, Marie-Claude; TSCHOPP, Geneviève; SLOWIK, Aneta (coord). **Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche**, p. 103-123. Québec : Livres en ligne du CRIRES, 2019. Disponible em: <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/les-voies-du-recit-approches-biographiques-en-formation-intervention-et-recherche> et Editions science et bien commun. Disponible em: <https://www.editionsscienceetbiencommun.org/?p=1138>.

GODOI, Marcos; CANEVA, Christiane; PONTE, Renata Lopes Jaguaribe. L'analyse des films *Freedom writers*, *Precious* et *Detachment* à partir de la pédagogie de la libération. **McGill Journal of education / Revue des sciences de l'éducation de McGill**, Montréal, v. 52, n. 2, p. 295-311, 18/03/2017.

HIEBERT, James; GROUWS, Douglas A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In LESTER, Frank K. Jr. (Edit). **Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**, p. 371-404. Charlotte (NC): Information age pub, 2007.

JACKSON, Phillip W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. MASCIOTRA, Domenico. La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. **Éthique publique**, Montréal, v. 19, n. 1, 2017. Disponible em: <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888>

MAYEN, Patrick; MAYEUX, Catherine. Expérience et formation. **Savoirs**, Paris, v. 1, n. 2, p. 13-53, 2003. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>

MERLE, Pierre. Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. **Éducation et sociétés**, Louvain-la-Neuve, v. 13, n. 1, p. 193-208, 2004. doi:10.3917/es.013.0193.

OLMOS ROA, Andrea, MOREIRA LEITÃO, Rosani, BATISTA DE MACÊDO, Maurides, CARRILLO AVELAR, Antonio. Narrativa y alteridad en educación. Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, Bogota, v. 11, n. 2, p. 30-48, 2020.

PÉPIN, Yvon. Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 20, n. 1, p. 63–85, 1994. <https://doi.org/10.7202/031701ar>

PERRENOUD, Philippe. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In HOUSSAYE, Jean. **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**, p. 61-76. Paris : ESF, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription? In **UNAPEC**, Le métier d'élève. Paris : UNAPEC, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Raisons de savoir. **Vie pédagogique**, Montréal, n. 113, p. 5-8, novembre-décembre/1999.

PINEAU, Gaston; Marie-Michèle. **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**. Montréal : Éditions Saint Martin, 1983.

RICŒUR, Paul. **Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction**. Paris: Seuil, 1984.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New-York, n. 15, p. 4-14, feb./1986.

VAN MANEN, Max. **The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness**. London (Ont): The Althouse Press, 1991.

## SOBRE A AUTORA

SARALOU BEAUDRY- VIGNEUX: Travaille au Centre de Transfert Pour La Réussite Éducative Du Québec - (CTREQ), située dans la ville de Québec, Canada. [saralou.beaudry.v@gmail.com](mailto:saralou.beaudry.v@gmail.com)

MARIE-CLAUDE BERNARD: Professeure agrégée, Membre régulière du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Membre l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF). [marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca](mailto:marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca)

## Como referenciar este artigo

BEAUDRY-VIGNEUX, Saralou; BERNARD, Marie-Claude. Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignant dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, Edição temática – Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas, 2021. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 18/03/2021

Aprovado em: 24/03/2021