

Saralou Beaudry-Vigneux

**SAVOIRS D'EXPÉRIENCE ET INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES : ANALYSE  
DE RÉCITS D'ÉTUDIANTS ET D'ÉTUDIANTES EN FORMATION À  
L'ENSEIGNEMENT**

Essai  
présenté  
à la Faculté des sciences de l'éducation  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade M Ps. Éd.

Département des fondements et pratiques en éducation  
Programme de maîtrise en psychopédagogie  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
Avril 2020

## Résumé

Cet essai s'intéresse aux savoirs d'expérience liés à des interventions pédagogiques vécues au collégial et qualifiées satisfaisantes. Une analyse déductive et inductive de 38 récits d'étudiants et étudiantes en enseignement collégial a permis de dégager trois catégories : la structure narrative; le rapport aux savoirs et la figure enseignante. Cette démarche a d'abord souligné la mise en intrigue des récits attribuant une structure et un sens cohérent au vécu. Ensuite, l'analyse du rapport à l'apprendre et aux savoirs a soulevé le rôle d'avant-plan du rapport à l'autre. Puis, la figure enseignante se révèle cruciale dans les récits satisfaisants. Les résultats invitent à penser la formation à l'enseignement en tenant compte des représentations et du vécu des apprenants. En conclusion, il apparaît que, pour contribuer à la construction d'un rapport positif à l'apprendre et aux savoirs, la reconnaissance du caractère interactif et subjectif du processus d'apprentissage est capitale.

# Table des matières

Résumé .....	i
Table des matières .....	ii
Liste des tableaux .....	iv
Remerciements .....	v
Introduction .....	1
Chapitre 1 Contexte .....	4
1.1. Savoirs d'expérience .....	5
1.1.1. Ancrage dans une perspective constructiviste.....	6
1.1.2. L'expérience pour apprendre .....	6
1.1.3. Les savoirs d'expérience et la réflexivité .....	7
1.2. Les récits d'expérience .....	8
1.2.1. L'écrit comme médium .....	8
1.2.2. Les récits d'expérience pour apprendre .....	10
1.2.3. Les récits d'expérience et la temporalité.....	14
1.3. Le rapport à l'apprendre .....	15
1.3.1. Rapport aux savoirs et rapport à l'école.....	15
1.3.2. Rapport à soi et rapport à l'autre .....	17
Chapitre 2 Contexte méthodologique .....	18
2.1 Description des données .....	18
2.1.1 Les récits d'expérience.....	18
2.1.2 Les consignes du travail .....	19
2.2 Démarche d'analyse.....	20
2.2.1 Organisation des données.....	20
2.2.2 Élaboration des catégories .....	21
2.2.3 Grille de catégories.....	23
Chapitre 3 Analyse des résultats.....	24
3.1. La structure narrative de l'expérience racontée .....	26
3.1.1. L'ouverture du récit .....	27
3.1.2. La mise en intrigue du récit .....	27
3.1.3. La clôture du récit.....	28
3.2. La catégorie d'analyse du rapport aux savoirs.....	30
3.2.1. Le rapport à soi.....	31
3.2.2. Le rapport à l'autre .....	32

3.2.3. Le rapport aux savoirs et à la discipline .....	33
3.2.4. Le rapport à l'école et à ses méthodes .....	34
3.3. La figure enseignante .....	38
3.3.1. La compétence didactique .....	40
3.3.2. La compétence relationnelle .....	43
3.4. Discussion .....	46
3.4.1. Éléments constitutifs de l'expérience .....	47
3.4.2. Apports et questionnements .....	49
3.4.3. Limites et ouverture .....	50
Conclusion .....	53
Références bibliographiques.....	57
Annexe A Approbation du CÉRUL .....	63
Annexe B Consignes du travail .....	65

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Description du corpus .....	19
Tableau 2: Grille de catégorisation.....	23
Tableau 3: Grille de catégorisation détaillée .....	25
Tableau 4 : Nature de l'expérience et dimensions du savoir enseignant .....	28
Tableau 5: Le rapport aux savoirs .....	31
Tableau 6: La figure enseignante.....	39

## Remerciements

La richesse d'un parcours repose à mon avis sur les expériences, les rencontres, les réflexions et les différents détours empruntés. Je suis extrêmement reconnaissante d'avoir mené à terme cet essai dans le cadre de ma maîtrise en psychopédagogie. Je souhaite remercier chaleureusement Marie-Claude Bernard, ma directrice de maîtrise, qui a toujours su alimenter nos discussions, remettre en question mes interrogations et m'amener à approfondir davantage ma recherche. Ce fut sans doute là une excellente manifestation d'une relation positive à l'apprendre, aux savoirs et à l'école. Je suis très reconnaissante du soutien qu'elle m'a offert tout au long de cette aventure. Je remercie également Alain Dubois qui a accepté d'agir à titre d'évaluateur afin de poser un regard externe sur cet essai.

J'aimerais aussi remercier ma famille et mes amies qui ont été présentes et encourageantes du balbutiement de ce projet jusqu'à sa toute fin. Leur regard extérieur, leur attention particulière et leur soutien m'ont permis de mener à terme cet écrit. Ce contexte met en exergue toute l'influence positive et le pouvoir que peuvent exercer les relations humaines. Grâce à cette dimension, j'ai le sentiment d'avoir pu accomplir beaucoup plus que ce que j'aurais été en mesure de faire seule.

Analogiquement à mon projet de recherche, cet avant-propos résume les éléments clés que j'ai appris durant mon parcours à la maîtrise. Je retiens, entre autres, que le rapport à l'apprendre et l'aspect humain sont des pôles incontournables dans l'expérience de chacun. Je garde en tête la complexité, mais aussi la beauté de l'apprendre au quotidien, de manière continue, et ce, au contact de l'autre. Pour terminer, je retiens que de petites actions, aux apparences bien banales, peuvent s'avérer extrêmement significatives et engendrer de grands changements et de grandes décisions dans une vie.

## Introduction

J'ai souhaité travailler ces concepts [la formation et l'identité ndlr], les mettre en dialogue, en explorer les porosités, avec l'intuition que leur confrontation serait susceptible de les éclairer respectivement et offrirait une voie pour penser le sujet en formation et la quête de signification qui le caractérise.

Régis Malet (2001, p. 87)

Les propos de Malet cités en épigraphe soutiennent mes motivations à accomplir ce projet de recherche. L'issue de cet essai est de mieux saisir une facette du processus complexe qu'est l'apprentissage. Le but de cette démarche est d'arriver à identifier les éléments caractérisant une expérience d'apprentissage dite satisfaisante. Mon intention est de mieux comprendre le vécu des étudiants et des étudiantes en analysant le sens qu'ils donnent à leur expérience subjective de l'enseignement en accédant, d'une certaine façon, à leurs rapports aux savoirs construits en milieu scolaire. Grâce aux explicitations narratives d'expériences passées reconstruites, je souhaite explorer le sens accordé à ces expériences et la valeur éducative des savoirs d'expérience.

Pour ce faire, je considère les savoirs d'expérience comme étant des connaissances indispensables, issues de la pratique et qui reposent sur le changement de représentation (Simard, 2005). Ces savoirs ont comme point d'ancrage le vécu de la personne associé à ses propres conceptions. Ils sont aussi indissociables au rapport aux savoirs construits par chaque personne (Charlot, 2002). En effet, la relation entre l'individu, le monde et les autres influencent l'ensemble des représentations des apprenants. Pour être en mesure d'étudier l'articulation des savoirs d'expérience des étudiants et des étudiantes à travers leur rapport à l'apprendre, je ferai l'analyse de récits d'expériences scolaires qualifiées de satisfaisantes par les étudiantes et étudiants eux-mêmes. Il s'agit d'une forme d'écrit où la personne met en mots ses pensées, ses gestes et ses actions dans un mode narratif. C'est un outil grâce auquel l'interlocuteur devient informateur en racontant son expérience selon le sens qu'il lui attribue (Bertaux, 1980).

En tant qu'enseignante, j'ai travaillé plusieurs années auprès de jeunes adultes ayant décroché du système scolaire. En les côtoyant quotidiennement, j'ai pu constater qu'ils

entretenaient un rapport à l'école, et parfois même à l'apprendre, extrêmement négatifs. Leurs conceptions, leurs représentations et leurs croyances étaient profondément ancrées dans leurs expériences souvent difficiles. À cette époque, je souhaitais ardemment les soutenir dans l'appropriation d'un rapport plus positif aux savoirs et les accompagner dans la transformation de leurs conceptions ou représentations. Cet intérêt pour les facteurs contribuant à la construction d'un rapport positif à l'apprendre s'est poursuivi et m'a menée à la maîtrise. C'est principalement dans l'idée d'explorer l'idée du pouvoir d'agir dans leur formation personnelle et l'influence de la relation avec l'autre que j'ai souhaité réaliser cet essai.

J'ai choisi de m'intéresser à l'apport des récits d'expérience à l'apprentissage dans la formation à l'enseignement. Dans ce travail, je souhaite documenter les apports des récits d'expérience dans la formation à l'enseignement. Pour y parvenir, j'analyserai 38 récits d'étudiants et étudiantes participant au diplôme d'étude supérieure spécialisée (DESS) en enseignement collégial. Ce sont les explicitations narratives d'expériences passées reconstruites qui constitueront le centre de mon analyse. Le sens qu'ils attribuent à leurs expériences scolaires, en lien avec l'enseignement, leur nature et leur apport en termes d'apprentissage sont les aspects relevant de l'analyse. Afin de procéder à l'étude du corpus, j'ai réalisé une double démarche déductive et inductive qui m'a permis de dégager différents concepts clés. De manière déductive, j'ai retenu, à partir des lectures d'auteurs ayant contribué au domaine de la formation enseignante (soit parce qu'ils ont interrogé les savoirs d'expérience, employé des formes de récits de vie en recherche ou en formation, ou étudié le rapport aux savoirs), des notions et concepts qui me semblaient pertinents au regard de l'analyse. De manière inductive, en lisant et relisant les récits d'expérience écrits par les étudiants et les étudiantes du corpus, j'en ai dégagé d'autres. Le croisement de ces catégories a constitué la grille de catégorisation utilisée dans ma démarche d'analyse.

L'objectif ultime de ce travail est d'éclairer la question de ce qui favorise la construction d'un rapport positif à l'apprendre et aux savoirs (Charlot, 2003). Il s'agit de tendre à mieux comprendre les aspects positifs mis en exergue par les étudiants et les étudiantes dans la narration d'une expérience liée à l'intervention éducative. L'essai se répartit en

trois chapitres. Le premier présentera le contexte et servira à tracer les grands thèmes et à définir des notions clés de ce travail. Un second chapitre s'attachera à la méthodologie du travail d'analyse effectué. Enfin, un troisième chapitre s'intéressera plus particulièrement à la présentation des éléments mis en exergue par l'analyse des récits d'expérience en fonction des catégories retenues. Les résultats de cette analyse sont également discutés à la lumière des concepts clés présentés dans le premier chapitre. En conclusion, les points saillants issus de l'analyse des récits seront présentés ; les attentes initiales et une réflexion finale boucleront l'essai.

# Chapitre 1 Contexte

Instruire, socialiser et qualifier, voilà la mission que l'école québécoise s'est donnée. Depuis les cinquante dernières années, de grands changements ont été accomplis dans le système d'éducation. Différents plans d'action, politiques et mesures d'intervention mis en place par le gouvernement ont permis d'augmenter l'accessibilité à l'éducation et de s'adapter à l'environnement social, économique et culturel. Allant de la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* (ministère de l'Éducation, 1999) à la stratégie d'action *L'école, j'y tiens !* sur la persévérance et la réussite scolaire en (MELS, 2009); ces initiatives témoignent des rôles endossés par notre système d'éducation (MEES, 2017).

Parallèlement à sa mission initiale, différentes visées s'ajoutent au rôle de l'école. La politique de la réussite éducative de 2017 traduit l'intention claire du Ministère de miser sur le développement de milieux éducatifs inclusifs centrés sur la réussite de tous et toutes. L'idée est d'établir des conditions d'apprentissage favorables aux élèves en considérant les dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques. La réussite éducative vise à soutenir l'amélioration du système scolaire, l'équité et l'importance de la relation maître-élève. Pour y parvenir, l'école doit apprendre à se renouveler et à s'adapter à une réalité mouvante.

Ayant travaillé plusieurs années auprès de décrocheurs et de décrocheuses, je souhaite mieux comprendre les déterminants de la réussite. Les facteurs personnels, familiaux et sociaux m'apparaissent primordiaux, bien que comme enseignante, mon influence dans ces sphères soit indirecte. Ce sont plutôt les facteurs éducatifs et scolaires que je privilégie comme étant les meilleurs leviers pour l'apprentissage et le développement. Dès lors, il m'a été possible de favoriser l'engagement du jeune en misant sur une saine relation élève-enseignant, sur l'adoption de pratiques éducatives et pédagogiques efficaces et sur la maîtrise du contenu didactique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). À l'instar de Merle (2004), j'estime que « [l']expérience scolaire des élèves, marquée par la mobilisation et le découragement

scolaire, est sensiblement sous l'emprise de la compétence relationnelle du professeur » (p. 198).

À travers mes expériences professionnelles dans des milieux scolaires alternatifs<sup>1</sup>, j'ai compris que ces déterminants influençaient la réussite éducative, mais que la singularité de chaque parcours traduisait la réelle complexité de l'expérience scolaire. Avec du recul, j'ai pris conscience que l'importance que j'attribuais à ces leviers traduisait aussi mon sentiment d'insécurité. Je savais qu'il n'existait pas de recette magique pour assurer la réussite éducative de tout un chacun. Toutefois, je m'investissais complètement dans mon travail en espérant faire le poids dans la balance. J'ai par la suite développé un grand intérêt pour la compréhension du rapport à l'école, du rapport à l'apprentissage et du rapport aux savoirs. J'étais grandement intriguée par cette notion de « rapport à » qui ralliait deux aspects essentiels à mes yeux, soit la relation et l'expérience. Il s'agissait d'une piste qui me permettait d'éclairer la dimension multifactorielle du phénomène du décrochage scolaire (Charlot, 1999 ; Reuter, 2016). L'exploration de cet angle m'a amenée à considérer les savoirs qui résultent de l'expérience de chaque individu et non seulement les savoirs dits savants (Breton, 2017).

### **1.1. Savoirs d'expérience**

Les savoirs d'expérience sont « [d]es connaissances issues de la pratique qui sont indispensables pour l'économie de la connaissance » (Simard, 2005, p. 543). Ils se réfèrent à une conception de « l'apprentissage transformateur » où le changement de représentation est central. En éducation, l'idée de soutenir le renouvellement des représentations du monde et des pratiques quotidiennes interpelle les intervenants (Argyris & Schön, 2002). Cette conception situe l'apprenant au centre de ses savoirs et rend légitime la vision du monde qu'il a construite. L'objectif est donc de supporter la personne dans l'adaptation à ce monde dont elle fait l'expérience. De nombreux auteurs tels que Dewey, Lewin et Kolb, se sont intéressés aux étapes antécédentes aux changements de représentation dans l'expérience (Simard, 2005). Il apparaît pertinent

---

<sup>1</sup> Enseignante pour le programme Passerelle au Centre Solidarité Jeunesse, enseignante en insertion socioprofessionnelle à l'école aux adultes Louis-Jolliet, formatrice citoyenne pour le programme Chantier Urbain dans les Carrefours Jeunesse Emploi de la Capitale-Nationale et de Beauport et enseignante stagiaire en classe élémentaire-1 à l'école Léo-Nassau au Burkina Faso.

d'explorer les aspects relatifs aux changements ainsi qu'au renouvellement des représentations dans le rapport aux savoirs.

### **1.1.1. Ancrage dans une perspective constructiviste**

La prise en compte des savoirs d'expérience s'inscrit particulièrement dans une perspective épistémologique constructiviste (Pépin, 1994). Un rôle central est accordé à la personne et à son vécu (Kerzil, 2009). En soutenant que le développement de nouvelles connaissances nécessite de prendre ancrage dans les constructions antérieures, il est posé comme principe que le savoir d'expérience résulte de l'agir du sujet. Comme le dit Fourez (1992), « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse » (p. 28). La personne renouvelle ses représentations afin de reconstruire une conception du monde qui lui apparaît plus viable. Les changements de représentation se produisent lorsque les modes d'adaptation et les savoirs antérieurs de l'apprenant ou de l'apprenante échouent ou posent problème dans l'explication d'une situation (Glaserfeld, 1994). Ainsi, les savoirs expérientiels servent à soutenir la viabilité de notre construction du monde. Ils varient selon chaque apprenant qui construit et déconstruit ses représentations en fonction de son propre bagage (Pépin, 1994).

Il y a là une reconnaissance du caractère subjectif et individuel de l'apprentissage. La considération des connaissances issues de la pratique témoigne de l'importance du phénomène de restructuration conceptuelle dans l'apprentissage à travers les expériences du sujet. Ce sont les représentations de la réalité construites par l'apprenant qui deviennent les éléments de référence. Il construit sa propre vision du monde et sa compréhension sera renouvelée grâce à des régulations produites par les mécanismes d'assimilation et d'accommodation (Kerzil, 2009).

### **1.1.2. L'expérience pour apprendre**

L'expérience peut être un mode d'apprentissage intégrant la notion de différenciation et d'identité (Mayen & Maheux, 2003). En utilisant l'expérience de chacun comme mode d'apprentissage, leur singularité est considérée comme point de départ. Chaque personne se construit à travers l'apprentissage, et ce, de manière unique. Quoique l'aspect individuel soit essentiel, l'aspect social est aussi mis de l'avant par l'interaction

inévitablement présente dans l'expérience de la personne avec son environnement. L'apprenant est examiné comme une entité en construction en relation avec le monde. Comme le soutient Deledalle (1995), en explicitant la théorie pédagogique de Dewey, il y a dans cette notion un principe de continuité où l'individu peut réinvestir ses savoirs d'expériences antérieures dans ses expériences ultérieures, et ce, dans une visée transformatrice et cumulative. C'est l'union de cette « continuité » et de « l'interaction de l'expérience » qui soutiennent la valeur éducative de l'expérience. L'apprentissage se déroule alors par l'intégration progressive des savoirs à travers l'interaction avec le milieu (Dewey cité par Altet, 2013).

### **1.1.3. Les savoirs d'expérience et la réflexivité**

Les savoirs d'expérience représentent une perspective intéressante dans la formation à l'enseignement. En effet, chaque étudiant et chaque étudiante a déjà fait l'expérience du milieu professionnel qu'il souhaite intégrer en ayant eu la chance d'évoluer dans le milieu scolaire depuis de nombreuses années. Ce vécu est donc riche en représentations et en référents. Le « savoir d'expérience » ou le « savoir de la pratique » (Altet, 2013) correspond aux représentations procédurales de la personne. Lors d'une situation complexe, ce sont les schèmes de pensée et d'action, intimement liés à ce type de savoir, qui influenceront la perception, l'interprétation et la prise de décision de la personne. En l'absence d'exercices réflexifs par rapport à ses expériences passées à l'école, il est fort probable que l'apprenant reproduise ce qu'il a vécu (Bliez-Sullerot & Mevel, 2004). Il est documenté que l'expérience vécue sur les bancs d'école se répercute impérativement dans sa pratique comme enseignant ou enseignante. Une personne ne peut dissocier les représentations mentales et les constructions sociales qu'elle a assimilées durant son passage à l'école de la manière dont elle conçoit son futur travail. De ce fait, ses gestes, ses pensées et ses croyances sont influencés par son vécu. Il apparaît alors important que le futur enseignant ou la future enseignante soit en mesure d'adopter une posture réflexive par rapport à son savoir d'expérience.

De ce constat, il est possible de comprendre la nécessité d'intégrer et de réinvestir l'expérience personnelle de l'apprenant dans ses apprentissages en formation. Il serait alors pertinent de réfléchir à la construction de la formation à l'enseignement en fonction

du vécu des participants (Mayen & Maheux, 2003). Cependant, il est nécessaire de comprendre que dans un tel mode d'apprentissage, il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en retirer des savoirs signifiants et être en mesure d'enrichir ses représentations. En effet, étroitement lié au changement de représentation, l'aspect de la réflexivité prend aussi tout son sens dans les savoirs d'expérience (Lalande, 1991, cité par Simard, 2005). La réflexivité est essentielle pour transformer ses représentations en fonction des expériences vécues. Si un des buts de l'apprentissage est de construire sa propre signification des choses, pour y parvenir, opérer un retour réflexif sur l'expérience d'une situation peut s'avérer enrichissant (Pépin, 1994). L'apprenant s'engage dans un processus de réinterprétation. En s'interrogeant sur sa pratique et en transformant ses représentations antérieures en fonction de nouvelles expériences, l'apprenant renouvelle et construit son savoir. C'est entre autres grâce à cette démarche qu'un dialogue entre la théorie et la pratique peut émerger. Différents outils peuvent exercer un rôle de facilitateur pour créer un pont entre l'apprentissage et l'expérience personnelle. Dans cet essai, c'est le médium de l'écrit qui sera exploré. En convoquant la réflexivité dans les récits (Cifali, 2012), grâce à l'exercice de la mise en mots de la personne qui se raconte, il est possible de transformer le vécu en savoirs d'expérience. La réflexivité devient donc un processus cognitif au service de l'apprentissage dans l'écriture des récits d'expérience.

## **1.2. Les récits d'expérience**

Il existe différentes formes de récits employés en formation aux adultes. Ces usages soutiennent des finalités distinctes allant de l'accompagnement en formation (Breton, 2019), à la valorisation de l'autoformation comme appropriation de son pouvoir de formation (Pineau, 2006) en passant par l'élaboration de projets d'écriture pour les personnes nouvellement retraitées (Mercier & Rhéaume, 2017), pour n'en nommer que quelques-uns. Dans le cas de ce présent travail, il sera question de récits d'expérience écrits.

### **1.2.1. L'écrit comme médium**

L'écriture est un moyen privilégié pour développer la conscience réflexive (Bertaux, 1980). En retraçant son expérience singulière, en relatant sa vision des événements et en

posant un regard rétroactif sur son propre vécu, l'individu plonge dans la réflexivité. Cette action revêt un caractère créatif, critique et métacognitif, puisqu'elle oblige la personne à reconstituer, voire à reconstruire, une situation et le sens qu'elle lui attribue. Émerge alors un dialogue intime mené par le rédacteur (Bertaux, 1980). C'est l'occasion de mettre des mots sur ses souvenirs et de reconstruire sa mémoire grâce à une expérience narrative (Ricœur, 1990).

L'action de narrer, selon le terme utilisé par Lani-Bayle et Passeggi (2014), est « déclencheuse » dans le processus de construction de la personne. C'est en quelque sorte un levier qui permet de construire la cohérence de son expérience. Elle permet de hiérarchiser de manière temporelle les formes de savoirs et d'engager des savoirs induits. De nombreux auteurs d'horizons différents tels que Ricœur, Bruner, Cyrulnik, Meirieu, Pineau et Dominicé soutiennent que dans cette modélisation narrative du monde, la personne construit ses savoirs et se construit elle-même (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Spécifiquement chez les adultes, l'écriture permet d'établir des liens entre des savoirs de vie et des savoirs savants en créant un pont entre ces savoirs parfois perçus hermétiques. En permettant aux vases de communiquer et de s'alimenter, une complémentarité des savoirs apparaît dans l'écriture de soi. C'est l'occasion pour l'individu d'unir son parcours à l'univers social dans lequel son expérience prend forme (Beaulieu, 2014 ; Leray, 1995).

Le langage et la configuration narrative individuelle contribuent à la création du sens dans l'expérience (Breton, 2017). La parole amène la personne à configurer et à verbaliser ses savoirs. Toute situation est sujette à un travail d'interprétation et la narration nous y donne accès. Elle permet de révéler l'expérience subjective du sujet et de comprendre la cohérence et le sens qui lui sont attribués. La narration permet à l'individu de devenir son propre médiateur en analysant et en décortiquant son rapport au monde (Delory-Momberger, 2017).

Vygotski, psychologue, pédagogue et fondateur de l'approche culturelle-historique, soutenait l'importance de l'écrit comme médium dans l'apprentissage. Selon lui, plus la personne est en mesure « de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment, elle est ressentie, elle se fixe dans le mot » (2003, p. 78, cité dans

Lani-Bayle & Passeggi, 2014, p. 37). L'écrit devient alors un outil permettant de témoigner de son expérience aux autres. Les mots permettent d'ancrer et de clarifier cette représentation tout en la partageant. Il y a là deux éléments essentiels, soit celui du partage à l'autre et celui de la construction de représentations par la personne elle-même. Les récits sont donc des vecteurs d'apprentissage, des formes même de l'apprendre.

### **1.2.2. Les récits d'expérience pour apprendre**

Comme l'interprétation de l'expérience est intimement liée aux représentations du monde, le récit permet de mettre en exergue les savoirs de la personne et d'initier un dialogue intérieur (Roger, Jorro & Maubant, 2014). Il y a un aspect émotif, cognitif et identitaire dans cette démarche (Mayen & Maheux, 2003 ; Chocat, 2009). La sphère affective de la personne est pleinement engagée, car il est question de sa propre expérience. C'est sa perception et sa manière de vivre les événements qui contribuent à composer qui elle est. Elle adopte une posture réflexive en mobilisant ses savoirs dans la construction et la reconstruction de l'expérience subjective de son vécu. De ce fait, elle génère des images d'elle-même et contribue à modeler son identité (Orofiamma, 2002). Étant donné que la personne est totalement impliquée par une activité de mise en récit où elle convoque une expérience vécue et qu'elle la reconstruit, on présume qu'elle peut en soutirer des apprentissages.

#### ***L'écriture de récits d'expérience***

Telles qu'évoquées précédemment dans la section des savoirs d'expérience, les caractéristiques des récits d'expérience comme outil à l'apprentissage s'inscrivent également dans la lignée de la perspective constructiviste et, plus précisément du socioconstructivisme. Elles répondent à l'hypothèse selon laquelle chaque personne crée sa propre vision du monde en réfléchissant à ses expériences et en se construisant elle-même (Kerzil, 2009). Dans cette perspective, l'apprentissage prend aussi ses fondements dans l'idée où la personne apprend mieux en étant en action et en exploration. La démarche d'apprentissage repose sur la réflexion à partir de l'action en vue de résoudre divers problèmes auxquels l'individu a été confronté. Elle redonne à l'expérience une place dans l'apprentissage personnel, social et professionnel (Dominicé, 2002). Elle se détache d'une vision où l'apprenant reçoit passivement un savoir. L'expérience fait plutôt

référence à une pédagogie plus interactive où le dialogue est central. La posture de l'apprenant s'en trouve beaucoup plus dynamique et centrale. Ses représentations, son vécu et sa capacité réflexive deviennent des tremplins à l'apprentissage.

La perspective socioconstructiviste repose sur la construction du sens à travers l'interaction (Bernard, 2015). Dans le récit, les interprétations du narrateur s'inscrivent dans un contexte socioculturel influençant sa perception et sa connaissance. Il est reconnu que les destinataires inciteront l'histoire à adopter un ou des angles différents (Dominicé, 1989). C'est la preuve que le récit est une production qui s'inscrit dans un contexte et dans un environnement social contribuant à sa valeur et à sa signification. En plus de prendre ancrage dans un contexte socioculturel, l'individu lui-même exerce une grande influence sur l'interprétation de sa propre expérience.

### *L'expérience subjective*

La reconnaissance du savoir subjectif et non formalisé est capitale lorsqu'on retient le choix des récits pour en tirer de l'apprentissage (Delory-Momberger, 2000/2004). En relatant son expérience, la personne explique des décisions, met de l'avant des rapports sociaux et décrit des circonstances sous un angle de vue qui lui est propre. Bien que cela ne soit pas nécessairement une description formelle, représentative et juste de la situation, elle nous donne accès à son interprétation et à sa manière de conceptualiser cette expérience. C'est justement ce matériau brut qui est recherché dans une approche employant les récits d'expérience. Comme le soulève Josselson (1998) en citant Brooks et Kierkegaard, le narrateur écrit son expérience en connaissant la fin, il oriente donc son récit en fonction de ce dénouement. Comme il connaît l'aboutissement de la situation, le narrateur peut sélectionner des éléments qui contribuent au sens. Il apporte alors une compréhension différente à l'ensemble de l'expérience. Cela vient compléter l'idée du savoir subjectif et non formalisé mis en évidence dans l'utilisation du récit. Le chercheur tout autant que le formateur utilise comme matière première la représentation que la personne se fait de son expérience.

Le récit d'expérience est une forme d'écrit où le primat du « sujet pensant son agir » est essentiel (Roger, Jorro & Maubant, 2014). L'individu raconte ses pensées, ses gestes et

ses actions. L'idée n'est pas de rendre compte exactement de la situation, mais bien de l'aborder sous le regard que privilégie la personne l'ayant vécue. C'est un outil grâce auquel l'interlocuteur devient informateur, puisque son regard sur son expérience agit comme point de départ (Bertaux, 1980 ; Parron, 2014), mais pas uniquement. L'individu est au centre du processus et l'intérêt se pose sur ce qu'il sait et sur les connaissances qu'il reconstitue par un exercice de mémoire. En racontant son expérience, la personne interprète les événements et les reconstruit en leur donnant une cohérence qui lui est propre. C'est cette singularité qui est considérée et à laquelle est accordée une valeur. Autrement dit, la personne est reconnue comme porteuse de savoir (Mayen & Maheux, 2003). Le récit d'expérience est un écrit où le sujet se construit en fonction d'hypothèses et d'une « mise en intrigue » qu'il élabore lui-même. Il laisse ensuite place à une multitude de possibilités dans la tournure de son récit.

### *Le récit d'expérience dans la formation*

Lorsque le récit d'expérience est utilisé dans la formation, chacune des étapes contribue à la construction de savoirs. Tout d'abord, l'action de narrer permet de mettre en forme son expérience. C'est l'occasion pour la personne de trouver des mots pour reconstruire son histoire afin de la transmettre à l'autre. Ensuite, le processus de partage qui s'ensuit est essentiel à la poursuite de la construction de soi (Orofiamma, 2002). Cet échange avec l'autre permet de créer un espace de « reliance » afin de nourrir le dialogue intérieur (Le Bouëdec, 2001). Comme ces savoirs sont implicites pour la personne, l'intervention d'un tiers permet de les formuler et de les clarifier (Mayen & Maheux, 2003 ; Roger, Jorro & Maubant, 2014). Pour terminer, l'analyse du récit est formatrice parce qu'elle permet d'accéder à une nouvelle configuration de l'expérience qui mène au sens construit par chacun (Bliez-Sullerot & Mevel, 2004). Les savoirs sont en constante évolution et prennent forme durant tout le processus. Les récits d'expérience dans l'apprentissage témoignent de la valeur de l'éducation comme « d'un apprendre à vivre, autrement dit celle d'un apprendre à mieux-être » (Roger, Jorro & Maubant, 2014, p. 36). Il n'y a pas de forme achevée de savoirs qui nous serait remise de l'extérieur, cela dépend du sens que chacun construit par rapport à sa propre expérience.

Enfin, les récits contribuent à l'appropriation du pouvoir de formation par les apprenants. C'est une ressource qui permet à l'autre d'être au centre de ses apprentissages et d'avoir le pouvoir de réfléchir (Pineau, 1983/2012). L'écriture et l'analyse de ses récits contribuent au sentiment de maîtrise qui permet à l'individu de penser en conformité avec son identité (Woods, 1990). La mise en forme de l'expérience met en lumière les différentes oppositions pouvant se manifester chez l'individu lors de situations complexes. C'est par la mise en exergue de ces dualités que la personne construit son identité. Les approches narratives permettent d'aller au-delà de ces dichotomies en amorçant un dialogue intérieur authentique (Josselson, 1998). Le récit est un outil représentant ce processus de conversation avec soi dans le temps.

### *L'apprentissage du métier d'enseignant*

L'apprentissage du métier d'enseignant est un processus complexe qui implique des compétences didactiques et relationnelles ainsi que la mobilisation de connaissances formelles et informelles (Bliez-Sullerot & Mevel 2004). Il s'agit d'une démarche bien singulière, puisque chaque individu ne peut dissocier l'apprentissage de son vécu et de ses interprétations. Certains auteurs considèrent l'utilisation des récits d'expérience dans l'apprentissage comme un acte formateur pour s'approprier la profession. La démarche consiste à partir de l'expérience de l'autre pour révéler des savoirs et des modes d'apprentissage. Dans leurs écrits, Courtois et Pineau (1991) soutiennent que :

Pour qu'elle soit formatrice, l'expérience reçue dans un horizon de sens socialement et historiquement déterminant, doit passer par une remise en question de la personne impliquant sa globalité et instaurer une rupture au cœur des convictions installées. (p. 11)

Il ne suffit pas simplement d'écrire un récit d'expérience pour qu'il y ait apprentissage et transformation.

En plus de placer l'individu au centre de la construction de savoirs, l'élaboration du récit a une visée de professionnalisation de l'expérience (Roger, Jorro, Maubant & 2014). La valeur éducative des récits d'expérience dans le cadre de la formation en enseignement au collégial provient de la combinaison de l'expérience de la personne et du développement

de la pensée réflexive. En contexte scolaire, le récit d'expérience peut être envisagé comme une activité qui donne forme à la pensée (Dominicé, 2002).

### **1.2.3. Les récits d'expérience et la temporalité**

Les savoirs d'expérience s'inscrivent dans une temporalité (Breton, 2017) et il en est de même pour les récits. Pour les premiers, soit les savoirs d'expérience, il s'agit d'un ensemble de savoirs actualisés au cours du vécu d'une personne, la variable temps est essentielle dans l'acquisition et la transformation des connaissances (Tardif, Lessard & Lahaye 1991). Elle permet le caractère cumulatif et transformatif de la construction des savoirs d'expérience. L'inscription de l'expérience dans différentes temporalités entraîne un processus de réinterprétation. C'est « le dialogue entre raison théorique et pratique [qui] amène le sujet à donner sens aux expériences » (Roger, Jorro & Maubant, 2014, p. 30). Par ailleurs, l'axe temporel est également indispensable aux récits. Il permet de comparer, de mettre en forme et d'interpréter son expérience afin d'en dégager un sens cohérent (Bernard, 2014). Ricœur (1884) évoque l'idée de mise en intrigue afin d'illustrer la configuration narrative réalisée par la personne qui se raconte dans un récit d'expérience. Pour lier les éléments les uns aux autres et créer un tout logique, la personne élabore un début, un milieu, puis une fin à son expérience. Malgré le fait que l'expérience vécue ne soit pas délimitée de manière si tranchée, cette mise en mots structurée permet de construire une cohésion et une harmonie dans son récit.

L'auteur doit réfléchir au sens qu'il accorde aux différentes actions et doit recréer un schéma global cohérent et signifiant pour lui (Chaxel, Fiorelli & Moity-Maïzi, 2014). Dans l'élaboration de la construction d'un récit, la notion de temporalité est essentielle (Le Breton, 2004). Dans le récit, l'auteur évoque des situations qu'il a lui-même construites et unifiées dans un espace-temps (Ricœur, dans Delory-Momberger, 2000/2004). Il fait des associations entre diverses situations qui se traduisent par un travail de reconfiguration et d'interprétation. Il sélectionne donc de manière subjective des aspects du récit ayant un empan temporel plus ou moins grand dans son expérience.

Le récit est un outil permettant aussi de modifier les représentations et les rapports construits. En problématisant l'expérience vécue, l'individu s'engage dans « un processus

de modification de la représentation des rapports du sujet aux autres et au monde » (De Villers, 1991, p. 19). C'est en allant au-delà des évidences que la personne se donne l'occasion de mieux comprendre son expérience et peut ajuster la mise en forme de sens pour éclairer la situation. La production d'un récit et l'analyse des représentations rendent possible la problématisation de l'expérience. C'est à partir de ce moment que la personne est susceptible de s'engager dans un processus de changement par le biais de l'émergence d'un questionnement (De Villers, 1991).

### **1.3. Le rapport à l'apprendre**

Bien que tous les apprenants évoluent dans un même système scolaire, chacun d'entre eux en fait une expérience qui lui est propre et y attribue un sens différent. En effet, en fonction de la personne, de son vécu et de comment elle perçoit et appréhende son quotidien, elle construit des représentations personnelles qui diffèrent de celles des autres. Ces représentations de savoirs sont le produit d'une intériorisation par le sujet de son expérience (Barbier & Galatanu, 2000). Ses croyances, ses valeurs et ses opinions constituent en quelque sorte un système d'accueil qui sera mobilisé dans l'interprétation de concepts et de théories (Ruel, Désautels & Larochelle, 1997). L'influence de cet univers de références est majeure puisqu'il sera mobilisé lors de l'analyse et l'appréhension de nouvelles situations. Nous ne pouvons pas faire fi de son existence dans le processus d'apprentissage d'une personne.

#### **1.3.1. Rapport aux savoirs et rapport à l'école**

Dans le milieu scolaire, les savoirs d'expérience se traduisent par les situations de vécu scolaire que l'individu vit et réinvestit dans ses représentations. Intimement liée aux émotions, la dimension du vécu de l'apprenant prend forme dans ce qui fait sens pour lui, dans son langage, dans ses difficultés et dans ses multiples rapports. Comme l'indique Charlot (1999, 2002), il n'est pas possible de faire abstraction des types de rapports existants lorsqu'on explore le savoir. Comme ces rapports ont contribué à construire le savoir lui-même et permettent aussi d'y accéder, ils doivent être considérés dans l'équation. Dans l'apprentissage, il est question du rapport aux savoirs, au monde, aux autres et à soi-même. Certains auteurs s'attardent au rapport à l'école ainsi qu'à la

discipline pour préciser les sources d'influence de l'expérience de l'élève (Lani-Bayle & Passeggi, 2014 ; Reuter, 2016).

Le rapport à l'apprendre ainsi que le rapport à l'école sont nettement influencés par le lien entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève. Pensons à certains effets tels que celui du professeur Pygmalion<sup>2</sup> ou encore de la disqualification relationnelle<sup>3</sup> de l'enseignant ou de l'enseignante pour bien saisir la connexion qui existe entre la mobilisation des élèves et la pratique d'actions pédagogiques de la figure enseignante. Merle (2004) souligne que « [l]es pratiques de découragement, explicite ou implicite, exercent des effets négatifs sur le sentiment de compétences des élèves » (p. 200). Le rapport que l'élève construit à l'apprendre et à l'école peut donc être influencé par la nature et la perception de sa relation avec l'enseignant ou l'enseignante.

Dans ses travaux, Reuter (2016) a documenté 16 dimensions structurant le vécu des disciplines. Il évoque la prépondérance du domaine du monde de la matière, des modes de fonctionnement scolaire de la matière, du fonctionnement de l'enseignant ou de l'enseignante, de l'évaluation et de la compréhension. Ces critères traduisent l'importance du vécu et des émotions dans le rapport qui se crée à la discipline scolaire. La notion de vécu disciplinaire met en lumière les différentes facilitations et les différents obstacles dans l'élaboration du rapport à l'apprendre (Reuter, 2016).

En somme, il importe d'aborder le rapport à l'école comme un construit social pouvant évoluer. C'est, entre autres, grâce à la dimension affective que l'envie d'apprendre peut être cultivée. De ce fait, un élève qui modifie sa perception de l'école et qui la rend moins hermétique et plus accessible peut l'appréhender comme un objet construit qui le transforme et qu'il peut lui aussi transformer (Nemo, 2015). En adoptant une vision

---

<sup>2</sup> Effet pygmalion : Étudié par deux chercheurs américains, Rosenthal et Jacobson, l'effet pygmalion s'intéresse à l'influence du regard porté par des enseignants sur leurs élèves. Il est qualifié de prophétie autoréalisatrice. L'autorité et l'environnement provoqueraient une amélioration des performances de la personne, en fonction du degré de croyance en sa réussite. Il est question d'un processus inconscient de la part des enseignants où l'attente sur le comportement agirait sur les productions des élèves. Une attitude positive et chaleureuse influencerait aussi bien les résultats que les attitudes scolaires. Inversement, une attitude moins positive renforcerait les comportements problématiques (Lecomte, 2019).

<sup>3</sup> Disqualification relationnelle : Présente lorsqu'un élève considère que ses difficultés scolaires sont causées par l'incompétence relationnelle de l'enseignant. Cette disqualification relationnelle prend source dans les pratiques de découragement de l'enseignant et les sentiments d'injustices scolaires de l'élève (Merle, 2004).

sécurisante, sa posture et son approche teinteront les autres rapports qu'il construira. Il faut saisir la richesse et l'influence de ces rapports, puisqu'ils agissent à titre de fondement dans l'apprentissage de chacun. Conformément à ce que soutient Demba (2014), « la prise en compte du caractère à la fois singulier et social de l'élève permettrait d'éclairer certaines situations ou certaines facettes de son expérience scolaire, y compris des échecs, mais aussi des réussites qu'il rencontre » (p. 21). La manière qu'a chaque personne d'appréhender et d'interpréter son vécu est relative à la perception qu'elle a d'elle-même et des autres. En considérant ce caractère unique dans la compréhension globale du rapport à l'apprendre, cela permet de mieux comprendre le parcours de l'élève.

### **1.3.2. Rapport à soi et rapport à l'autre**

L'identité de chacun se développe au quotidien, et ce, à travers les interactions avec l'autre (Kunnen & Bosma, 2006). C'est la conception du moi qui se transforme, se renouvelle et se confirme. Cela repose, entre autres, sur la perception que la personne a d'elle-même, des autres et des milieux dans lequel elle évolue.

Les savoirs d'expérience s'inscrivent aussi dans un environnement social, puisque l'individu construit sa vision du monde en constante interaction avec l'autre (Breton, 2017). L'influence de l'environnement est inéluctable dans la construction des savoirs d'expérience de par son apport aux expériences quotidiennes. C'est à travers le contact avec l'autre que chaque personne se construit et construit son savoir. L'interaction contribue à l'émergence des représentations et soutient la personne dans l'appropriation de la portée de son vécu (Roger, Jorro & Maubant, 2014). L'autre agit à titre de médiateur dans l'explicitation des savoirs d'expérience (Mayen & Maheux, 2003). En d'autres mots, l'autre permet d'affirmer, de mettre à l'épreuve et de négocier notre vision du monde (Pépin, 1994). La réalité est comprise comme une coconstruction où l'expérience de chacun est influencée par l'aspect social du vécu.

## Chapitre 2 Contexte méthodologique

L'objectif de cet essai étant d'identifier des éléments constitutifs d'une expérience d'intervention pédagogique qualifiée satisfaisante par de futurs enseignants et de futures enseignantes du collégial, il était important de dresser des jalons théoriques pouvant guider ce travail. Ainsi, le précédent chapitre s'est intéressé à présenter différents concepts liés aux savoirs d'expérience, aux récits d'expérience et, enfin, au rapport à l'apprendre. Le présent chapitre, quant à lui, détaillera la démarche utilisée dans cet essai. Dans ce volet du travail, je présenterai les éléments de méthodologie suivants : la description des données, la démarche d'élaboration des catégories et la grille de catégorisation finale.

### 2.1 Description des données

#### 2.1.1 Les récits d'expérience

Dans le but d'identifier les éléments caractérisant une expérience d'enseignement qualifiée satisfaisante par de futurs enseignants et enseignantes, j'ai eu accès à des récits d'expérience réalisés dans le cadre du cours *Intervention pédagogique au collégial* (PPG-6020). Considérant cette utilisation de données secondaires, la procédure de recrutement n'a pas été nécessaire. De plus, les récits ont préalablement été codés par une tierce personne afin de les rendre non identifiables. Cela signifie qu'aucun nom d'étudiant, d'étudiante, d'enseignant, d'enseignante ni d'institution n'apparaissait. Les informations auxquelles j'ai eu accès concernaient le sexe des étudiants, la discipline d'enseignement dont il était question ainsi que l'année où le récit a été écrit<sup>4</sup>.

Les données forment un corpus de 38<sup>5</sup> récits de deux à trois pages explicitant une expérience d'enseignement vécue au collégial et dite satisfaisante. Ces derniers ont été numérotés de manière séquentielle afin d'en faciliter l'analyse. Chaque récit d'expérience est représenté par un nombre qui fait uniquement référence à sa position dans le corpus. Les récits se rapportant à l'école primaire, secondaire et au milieu universitaire ont été

---

<sup>4</sup> Le projet de recherche a été approuvé par le CÉRUL (voir Annexe-A) afin de s'assurer de respecter les principes éthiques de la recherche avec des êtres humains.

<sup>5</sup> Initialement, le corpus regroupait 40 récits, toutefois, lors de la première lecture, j'ai réalisé qu'il y avait un doublon ainsi qu'un récit mal classifié. Le corpus contient alors 38 récits d'expérience.

exclus pour se centrer uniquement sur les récits en lien avec le milieu collégial. Quinze d’entre eux ont été rédigés par des hommes tandis que 23 autres l’ont été par des femmes. Les récits étudiés s’étendent sur cinq sessions différentes, soit hiver 2014, hiver 2015, hiver 2016, hiver 2017 et hiver 2018. Dans les expériences répertoriées, 18 disciplines différentes sont évoquées. Afin d’analyser les données, elles ont été regroupées en fonction des programmes d’études. Le tableau 1 ci-dessous présente la répartition des données selon le sexe, l’année et le programme d’étude collégiale ciblé.

**Tableau 1 : Description du corpus**

Participants		N=38				
Sexe	Homme			Femme		
		15			23	
Année	2014	2015	2016	2017	2018	
	5	16	6	2	9	
Programme ciblé par le récit	Sciences humaines	Sciences de la nature	Cours de tronc commun		Cours techniques	
	11	11	11	4		

### 2.1.2 Les consignes du travail

L’écriture du récit d’expérience correspondait à un travail à réaliser dans le cadre d’un cours du DESS en enseignement collégial. Les consignes étaient présentées par la responsable du cours (voir Annexe-B). Afin de procéder à une analyse de ce corpus, il faut considérer les divers critères présents dans les instructions, car ces derniers influencent les situations relatées. De manière générale, la consigne était : « Racontez une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d’intervention pédagogique de l’enseignant ou l’enseignante ». L’utilisation du verbe « raconter », employé dans la consigne, invite les étudiants et les étudiantes à livrer un récit d’un événement ou d’une expérience scolaire ayant marqué leur parcours scolaire. Une liste de questions pouvant guider l’élaboration de leur récit leur était aussi suggérée. En désignant une question ouverte comme point de départ, il est possible de prendre connaissance d’une grande

variété de situations scolaires. Par la suite, l'analyse consistera à comparer ces expériences subjectives et à les regrouper en vue de faire ressortir des éléments communs centraux.

## **2.2 Démarche d'analyse**

S'inscrivant dans un processus itératif, le déroulement de ce projet n'a pas été linéaire. Dès le départ, je savais que mon objet de recherche et mon questionnement initial se préciseraient au fur et à mesure. Ma démarche s'est inscrite dans la tendance dynamique et a été marquée par plusieurs allers-retours permettant des ajustements et des modifications tout au long de la réalisation de mon essai (Denzin & Lincoln, 2011).

### **2.2.1 Organisation des données**

J'ai réalisé une première lecture sommaire des 38 récits d'expérience afin de saisir la trame narrative générale de chacun d'entre eux. J'ai aussi classifié les récits en fonction de l'année, de la matière ciblée et du sexe des participants. La complétion de cette section plus factuelle de l'organisation des données permet de dresser le tableau statistique et représente un pas préalable à l'interprétation des données des étapes postérieures. J'ai consigné cette organisation dans un fichier Excel. Par la suite, j'ai poursuivi la démarche d'analyse en identifiant les premières catégories. Ainsi, la catégorie « type d'expérience » se divisait en deux : celle de l'événement et celle du continuum. J'ai aussi fait émerger des sous-catégories dans chacun de ces types, grâce à une démarche d'analyse de contenu de la catégorie « expérience ». Pour préciser de quoi parlaient les différentes expériences, j'identifiais des sous-catégories. À titre d'exemple, pour la catégorie « événement », il était parfois question d'une activité d'apprentissage, d'une évaluation, d'une intervention de l'enseignant, etc. En spécifiant ainsi le contenu, il m'a été possible de mieux saisir la nature de l'expérience. De cette manière, j'ai catégorisé les premiers éléments regroupant les différents récits d'expérience. Toutefois, étant donné que les 38 récits ont été récoltés sous différents formats (PDF, Word, etc.), il m'a été impossible d'utiliser l'outil de reconnaissance de mots afin de cibler des similitudes de vocabulaire à travers les différents récits d'expérience. Cela a donc représenté une difficulté supplémentaire pour l'analyse.

### 2.2.2 Élaboration des catégories

Pour élaborer ma grille de catégorisation, j'ai utilisé la combinaison d'une méthode déductive et d'une méthode inductive. En effet, lors de mes lectures exploratoires, j'ai tout d'abord fait émerger différents concepts clés relatifs aux théories présentées par différents auteurs (la liste des concepts allait du rapport à soi au rapport au monde en passant par les types d'expérience, les dimensions individuelles, sociales et cognitives et abordait aussi les ressortissants de l'expérience). Étant donné l'exhaustivité du nombre de catégories répertoriées, il m'est paru essentiel de les épurer. Dans l'optique de mieux me centrer sur mon sujet de recherche et de cibler les éléments centraux, j'ai retenu uniquement la catégorie des types d'expérience et celle du rapport aux savoirs. Suite à cette première méthode déductive, j'ai poursuivi l'élaboration de ma grille de catégorisation en procédant inversement. Grâce à la lecture des récits d'expérience, j'ai pu remarquer l'émergence d'une nouvelle catégorie, soit celle de la figure enseignante. Occupant une place capitale dans les récits, cette catégorie s'est distinguée de manière inductive.

La double démarche méthodologique, déductive d'une part, inductive d'autre part, aura permis de constater et d'éliminer les chevauchements ou des répétitions dans les différentes catégories. Chaque changement a permis de construire une catégorisation de plus en plus affinée et cohérente. Il va sans dire que plusieurs versions ont été nécessaires, d'où le caractère itératif de la catégorisation effectuée. Chaque version était la résultante de la précédente et c'est ce cumulatif qui témoigne de la richesse et de la complexité de la méthode employée. À la lumière de la démarche de catégorisation et de la visée de la recherche, il a finalement été possible d'identifier trois principales catégories : les types d'expérience, le rapport aux savoirs et la figure enseignante.

#### *A. Les types d'expérience*

L'expérience partagée dans les récits se rapporte à un événement ou à un continuum. Une situation circonscrite dans le temps et délimitée s'apparentait à la sous-catégorie de

l'« événement », tandis qu'une situation occupant un empan temporel plus grand ou plus étendu représentait le « continuum<sup>6</sup> ».

- L'événement concerne un moment précis, un choc, qui a marqué un point tournant pour la personne dans son cheminement scolaire (Condamine, 1997). Le narrateur l'identifie comme un élément déclencheur ayant forcé des remises en question ou des changements.
- Le continuum agit plutôt à titre de panorama d'une expérience scolaire. Les éléments abordés dans cette expérience peuvent concerner l'aspect relationnel, le rapport aux activités scolaires, le statut du sujet, le sens attribué à l'école, la qualité de l'expérience, etc. (Lani Bayle & Passeggi, 2014, p. 25).

### ***B. Le rapport aux savoirs***

Le rapport aux savoirs se rapporte à « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation » (Charlot, 2002, p. 94). Il se décline à travers le langage, le temps, le monde, les autres et soi-même.

Le rapport à soi est présent dans « l'apprendre » puisqu'il présente la construction de soi et « son écho réflexif », l'image de soi (Charlot, 2002, p. 85). C'est l'identité de la personne qui sert de racine. Ses représentations, ses attentes et ses histoires singulières articulent la notion de rapport aux savoirs.

Lors d'une expérience d'apprentissage, le rapport à l'autre est aussi inévitablement présent. Que ce soit l'autre physiquement présent ou « l'autre virtuel que chacun porte en soi comme un interlocuteur » (Charlot, 2002, p. 85), la construction de sens est tributaire des relations (Demba, 2014). L'expérience de chaque personne est donc socialement construite grâce aux interactions avec l'autre (Breton, 2017).

---

<sup>6</sup> Le continuum représente une continuité dans l'espace ou le temps (Dictionnaire Larousse, 2020). Il ne s'agit pas d'une situation isolée, mais bien d'un panorama.

### *C. La figure enseignante*

Comme il a été abordé par Merle (2004), plusieurs étudiants et étudiantes expliquent la spécificité de leur carrière scolaire en accordant une place importante aux enseignants et aux enseignantes.

Les compétences des enseignants et des enseignantes se subdivisent en deux catégories, la compétence relationnelle et la compétence didactique. La première concerne le lien avec l'élève. Ce sont les habiletés relationnelles de l'enseignant ou de l'enseignante qui sont ciblées. La seconde concerne ses compétences à enseigner, sa gestion de classe, sa manière de noter, etc. Elle regroupe les compétences en tant que praticien et praticienne, c'est-à-dire les savoir-faire et la maîtrise pédagogique.

#### **2.2.3 Grille de catégories**

À partir de ces constats, j'ai créé la grille de catégorisation, présentée ci-dessous (tableau 2), qui servira de canevas pour l'analyse des 38 récits d'expérience. Elle intègre les trois principales catégories, soit les types d'expérience, le rapport aux savoirs et la figure enseignante.

**Tableau 2: Grille de catégorisation**

<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>		
<b>Type d'expérience</b>	Continuum		Événement
<b>Rapport aux savoirs</b>	À soi	Aux autres	Aux savoirs
<b>Figure enseignante</b>	Compétence relationnelle		Compétence didactique

Dans le prochain chapitre, les différents concepts employés comme sous-catégories au type d'expérience, au rapport aux savoirs ainsi qu'à la figure enseignante seront explicités. La présentation de l'analyse des données des récits d'expérience permettra d'élaborer sur les caractéristiques spécifiques de chaque catégorie retenue.

## **Chapitre 3 Analyse des résultats**

Dans ce chapitre, l'objectif est d'identifier les éléments constitutifs d'une expérience d'intervention pédagogique qualifiée de satisfaisante par de futurs enseignants et de futures enseignantes du collégial. Pour y parvenir, la structure narrative de l'expérience racontée est tout d'abord retracée pour mieux en saisir la nature. Par la suite, le rapport à soi, le rapport à l'autre, le rapport aux savoirs et à la discipline ainsi que le rapport à l'école et à ses méthodes sont abordés. Subséquemment, la figure enseignante et les deux compétences essentielles qui la composent, soit la compétence didactique et la compétence relationnelle, sont explicitées. Cette section se clôt par une discussion quant aux apports, aux questionnements et aux limites relatifs à cet essai.

Afin de situer le travail réalisé dans ce chapitre, je présente ci-dessous la grille de catégorisation créée de manière détaillée (tableau 3). Dans ce tableau, chaque catégorie présentée dans le chapitre précédent (voir tableau 2) est à présent subdivisée en sous-catégories. Par la suite, j'identifierai les éléments caractérisant ces sous-catégories. Il s'agit donc de présenter le schéma général qui guidera la lecture de ce chapitre. Les prochaines sections aborderont de manière plus spécifique chaque catégorie en prenant soin de quantifier et de qualifier les éléments qui la composent.

**Tableau 3: Grille de catégorisation détaillée**

<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>						
<b>Type d'expérience</b>	<b>Continuum</b>				<b>Événement</b>		
	Savoir-faire professionnel		Savoir-être		Savoir-agir		Savoir-être
<b>Rapport aux savoirs</b>	<b>À soi</b>		<b>À l'autre</b>			<b>Aux savoirs</b>	
	Construction	Confirmation	Les étudiants/ les étudiantes	L'enseignant/ l'enseignante	L'école	La discipline	L'apprendre
<b>Figure enseignante</b>	<b>Compétence relationnelle</b>				<b>Compétence didactique</b>		
	Savoir-être	Posture	Considération de l'autre	Interventions pédagogiques	Activités pédagogiques	Maîtrise de l'enseignement	

Lors de l'analyse des récits d'expérience, il est indispensable de tenir compte du contexte dans lequel ils ont été produits. Effectivement, il ne faut pas négliger l'effet du « métier d'élève » qui entre nécessairement en jeu dans ce travail (Perrenoud, 1996). Il s'agit avant tout d'une tâche notée contenant des critères d'évaluation spécifiques demandée aux étudiants et aux étudiantes dans le cadre d'un cours. À ce sujet, Perrenoud (1996) a documenté ce qu'était le métier d'élève et le sens du travail scolaire. Il en ressort que pour réussir à l'école, les étudiants doivent faire la preuve qu'ils connaissent ce qu'il appelle les « ficelles » du métier d'élève. Il s'agit de maîtriser les rituels, les gestes, les outils, les formes, etc., qui caractérisent les interactions en milieu scolaire. En situation d'évaluation, l'étudiant et l'étudiante misent sur l'art et la manière de refaire ce qui a été fait en situation d'exercice pour obtenir une note. Dans le cas de l'analyse des récits d'expérience, il faut prendre en considération les consignes que les étudiants avaient à respecter. En tant que « bons élèves », ils ont le souci de répondre aux critères de l'enseignante, le désir de bien paraître à travers leurs réponses et s'attendent à obtenir de « bonnes notes ».

### **3.1. La structure narrative de l'expérience racontée**

Dans le contexte de la narration d'une expérience vécue, la réalité des événements n'a pour ainsi dire ni début, ni milieu, ni fin, puisque c'est par la mise en mots que la personne leur attribue une structure et un sens au récit (Ricœur, 1984). Autrement dit, ce qui est déterminé comme étant le début, le milieu et la fin pour une personne pourraient être narrés de manière différente par une autre personne. Il y a place à une subjectivité dans l'élaboration de ces frontières temporelles qui structure le récit d'expérience. L'histoire racontée s'articule autour d'une structure narrative qui contribue à lier les éléments les uns aux autres et à créer une unité. Les récits du corpus analysé commencent avec une introduction ayant pour but de situer le lecteur. Puis, ils évoluent à travers le noyau du récit où l'expérience de la personne est décrite plus en profondeur. Finalement, à la fin, le dénouement mis en mots permet de clore l'expérience; on y trouve parfois des « morales de l'histoire » construites à la suite de la configuration de la mise en intrigue. Les récits d'expérience élaborés par les étudiants et les étudiantes mettent aussi en lumière des représentations du monde scolaire cohérentes, ancrées dans leurs expériences tout en justifiant les actions des acteurs concernés en classe.

### 3.1.1. L'ouverture du récit

L'ensemble des expériences racontées commence avec la référence à la consigne du travail et à l'évocation d'une situation répondant aux critères exigés. Dès le départ, il est possible de constater que les étudiants et les étudiantes appliquent les us et coutumes du métier d'élève (ou d'étudiant, en l'occurrence) en ciblant l'objectif et la visée de leur travail. L'ensemble des récits sélectionnés se rapporte à une expérience qualifiée comme étant satisfaisante et propose une mise en contexte permettant de situer le lecteur. Le lieu, le temps et l'environnement sont ainsi décrits et délimités afin de faciliter la compréhension des lecteurs et lectrices.

### 3.1.2. La mise en intrigue du récit

Selon Ricœur (1984), la mise en intrigue correspond à l'agencement des faits en système, soit en configuration narrative. Dans la mise en intrigue, l'aspect temporel occupe un rôle clé. Il permet la combinaison de l'expérience réelle perçue par la personne à l'expérience plus fictive qu'elle met en mot. Dans les récits analysés, la nature de l'expérience vécue se traduit en deux types distincts, soit l'événement et le continuum<sup>7</sup>. À titre de rappel, le type événement réfère à une situation circonscrite dans le temps et le type continuum renvoie à un panorama d'une expérience occupant un empan temporel plus étendu. La distinction de ces deux types d'expérience repose principalement sur la temporalité.

À travers ces mises en intrigue, émergent de l'analyse la dimension du savoir-faire professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante et la dimension du savoir-être. Conformément au modèle *Pedagogical Content Knowledge* de Shulman (1986), la figure d'un bon enseignant ou d'une bonne enseignante combine les aspects disciplinaire et pédagogique. De ce fait, la connaissance pédagogique du contenu doit aussi intégrer la considération de l'autre, de sa compréhension et de ses conceptions. Lors de cette analyse, je fais référence au savoir-faire de l'enseignant ou de l'enseignante quand il est question de ses manières de faire, de se comporter ou d'intervenir. Ces éléments se rapportent aux interventions pédagogiques, aux activités d'apprentissage, à la maîtrise de l'enseignement et à la tâche pédagogique de la figure enseignante. Le savoir-être, quant à lui, réfère à la

---

<sup>7</sup> Pour chaque type d'expérience, le ratio homme/femme est sensiblement le même. Dans les deux cas, on remarque une quantité un peu supérieure de récits se rapportant à la catégorie continuum (cf. tableau 4).

manière d'être avec soi et les autres. Il se rapporte à l'aspect relationnel, aux principes défendus et incarnés par l'enseignant ou l'enseignante. Tant dans les expériences de type événement que de type continuum, les dimensions du savoir-faire et du savoir-être sont abordées. Cependant, lorsqu'il est question du savoir-faire dans l'événement, il semble plus adéquat d'utiliser le terme savoir-agir, car les récits relatent la capacité qu'a eu l'enseignante ou l'enseignant à intervenir sur le coup. En référant à l'agir directement dans l'action, le terme savoir-agir apparaît alors plus convenable.

Dans le tableau 4 ci-dessous, les récits d'expérience des étudiants et des étudiantes ont été répartis selon les deux types identifiés, soit le continuum ou l'événement. De plus, pour chaque type d'expérience, la dimension du savoir relative à la situation décrite a été identifiée. À titre d'exemple, pour le continuum, dix étudiants ou étudiantes ont ciblé que c'est le savoir-faire professionnel de l'enseignant qui était dominant dans leur expérience. De manière générale, la distribution est relativement équilibrée, c'est-à-dire qu'aucun type d'expérience, ni aucune dimension du savoir ne se démarquent.

**Tableau 4 : Nature de l'expérience et dimensions du savoir enseignant**

Catégories		Sous-catégories				
Types d'expérience		Continuum		Événement		N
		21		17		38
Dimensions du savoir	Savoir-faire professionnel	Savoir-être	Savoir-agir	Savoir-être	N	
	10	11	9	8	38	

### 3.1.3. La clôture du récit

La clôture du récit contribue à rendre explicite le sens donné à la situation. Plusieurs étudiants et étudiantes prennent soin d'en tirer une sorte de morale de l'histoire, un apprentissage ou encore le changement de perception que l'expérience leur a permis de faire afin de boucler leur expérience. Comme le mentionne Ricœur (1984), en connaissant

les tenants et les aboutissements de la situation, la personne peut revoir son parcours en liant les éléments pour leur donner un sens en fonction de la structure narrative présentée.

En analysant la nature de l'apprentissage ciblé par les étudiants et les étudiantes, je constate que deux types de clôture de récit sont présents. Vingt d'entre eux expriment l'idée d'aspiration, c'est-à-dire l'établissement d'un modèle pour le futur. Comme le raconte une des étudiantes dans son récit « cette intervention pédagogique m'interpelle toujours autant et j'aspire à pouvoir la faire vivre moi-même à mes étudiants » (récit 14). Conformément à ce cas, nombreux sont ceux et celles qui projettent la situation vécue dans leur pratique future. Les 18 autres témoignent plutôt d'une transformation dans le présent se traduisant par un changement de comportement ou de perception. J'ai répertorié des exemples tels que cela « m'a permis de changer des aspects de mon quotidien » (étudiante, récit 9), cela « m'a rendu très engagé et méticuleux dans mes études » (étudiant, récit 25) ou encore « j'ai donc appris à aller chercher de l'aide » (étudiant, récit 34). Pour les étudiants et étudiantes de ce groupe de récits, cette expérience a provoqué, selon la façon de clôturer leurs récits, une modification dans leur agir au quotidien.

Il est possible de relier ces exemples de résultante à la typologie des types d'apprentissage créée par Charlot (1999). Dans son analyse des bilans d'apprentissage, il a répertorié quatre différentes sphères, en l'occurrence celle de la vie quotidienne, de l'intellectuel et du scolaire, du relationnel et de l'affectif (développement personnel) ainsi que celle du professionnel. Par rapport au corpus auquel je m'intéresse, j'ai pu observer une forte majorité dans les deux dernières catégories. L'aspect humain et l'aspect professionnel apparaissent primordiaux en ce qui concerne les apprentissages relatifs à l'expérience racontée dans les récits nommés par les étudiants et les étudiantes.

Les étudiants et les étudiantes exposent aussi ce qu'ils croient être l'intention pédagogique de l'intervention racontée. Plusieurs d'entre eux évoquent l'idée du « curriculum caché », comme quoi il semble y avoir un objectif plus large, s'inscrivant dans les processus de socialisation dont l'école est porteuse (Perrenoud, 1993). Des énoncés tels que « cette réflexion me permet de supposer que les motifs de l'enseignant étaient plus vastes que le simple contexte pédagogique » (étudiante, récit 17) et « je crois également que cette activité avait un but social » (étudiante, récit 21) traduisent une certaine opacité dans les pratiques

(Perrenoud, 1993). De telles observations appuient aussi les propos de Perrenoud (1996) lorsqu'il affirme que l'étudiant « préfigure partiellement le métier de citoyen, de consommateur, de salarié dans les grandes organisations » (p. 21) et selon la situation qui nous concerne, de son futur travail comme enseignant ou enseignante. L'étudiant ou l'étudiante se projette dans la situation en mentionnant comment il ou elle en aurait amélioré le déroulement et la portée. Autrement dit, dans leurs récits, les étudiants et étudiantes tentent d'expliquer et de justifier l'être et l'agir de l'enseignant ou de l'enseignante en considérant le curriculum formel, réel et caché (Perrenoud, 1993).

Encore en fois, il faut garder en tête l'influence du métier d'étudiant qui est particulièrement frappante dans la clôture des récits. Le fait que tous les participants, sans aucune exception, mentionnent avoir appris quelque chose grâce à la situation vécue en serait une manifestation. L'observation des consignes du travail permet de constater qu'il était explicitement demandé de cibler un apprentissage réalisé dans le cadre de cette expérience. Pour cette raison, il faut analyser la résultante nommée en considérant que les personnes étaient désireuses de fournir des réponses socialement acceptables et attendues. La volonté de bien paraître et d'être en adéquation avec la consigne confirme la conformité au métier d'étudiant.

### **3.2. La catégorie d'analyse du rapport aux savoirs**

Tel que posé dans le précédent chapitre, le rapport aux savoirs, à soi et à l'autre sont liés aux représentations que la personne construit et entretient avec le monde scolaire. En plus des trois rapports mentionnés, celui du rapport à l'école et à ses méthodes apparaît dans l'analyse des récits. La section suivante exposera les différents éléments caractérisant les rapports aux savoirs des étudiants et des étudiantes. Le tableau 5, présenté ci-dessous, dresse les composantes principalement abordées concernant chaque rapport dans les récits d'expérience. Le rapport à soi, aux autres ainsi qu'aux savoirs sont subdivisés en deux ou trois aspects. Par exemple, dans les récits, le rapport à l'autre est exprimé à travers la relation avec les autres étudiants ou celle avec l'enseignant. Ce tableau classe les récits en fonction des aspects prépondérants dans la narration, c'est-à-dire que bien que le rapport à l'autre soit abordé sous différents angles, j'ai retenu celui dominant, soit aux autres étudiants et étudiantes, soit celui à l'enseignant ou l'enseignante.

**Tableau 5: Le rapport aux savoirs**

Catégories	Sous-catégories			N
	Construction		Confirmation	
À soi				
	18		10	38
À l'autre	Les étudiants/ les étudiantes		L'enseignant/ l'enseignante	N
	9		29	38
Aux savoirs	L'école	La discipline	L'apprendre	N
	7	4	27	38

### 3.2.1. Le rapport à soi

Le rapport à soi, évoqué dans presque tous les récits d'expérience, sert de trame de fond au développement identitaire à travers l'expérience (Orofiamma, 2002). Une majorité des étudiants et des étudiantes, soit les deux tiers, ont signifié que ce qu'ils avaient vécu avait contribué à construire qui ils étaient. Ils voyaient là une nouvelle perspective, un apport à l'image qu'ils se sont forgée d'eux-mêmes. Le récit d'une étudiante, par exemple, mentionne qu'elle a « repris confiance en [elle et en ses] études, ce qui a été révélateur » (récit 11). L'idée de « sortir de sa zone de confort pour mieux en apprendre sur soi-même » (étudiante, récit 24) est récurrente dans la construction de l'identité évoquée dans les récits d'expérience.

Quant aux autres, ils ont mentionné que l'expérience choisie avait confirmé leur identité. Que ce soit par rapport à leur personnalité ou à leurs actions en classe, cette situation a fait en sorte de consolider une caractéristique à laquelle ils s'identifiaient déjà. L'une « s'[est] prouv[ée] [...] qu'elle était à sa place » (étudiante, récit 6) et d'autres ont consolidé un trait auquel ils s'identifiaient « étant quelque peu revendicateur [cette expérience m'a permis] de provoquer les choses » (étudiant, récit 27). Pour plusieurs, cette situation a enraciné leur identité dans leur vécu. À partir de ces propos, j'ai pu identifier deux sortes de contributions au rapport à soi dans les récits satisfaisants : celle d'une identité qui se

construit et celle d'une identité qui se reconnaît (voir tableau 5). Dans tous les cas, on constate que cette image de soi, cette reconnaissance du « moi », est centrale.

Aussi, cela rejoint la conception selon laquelle « l'identité se développe dans la vie quotidienne, durant des transactions concrètes » (Kunnen & Bosma, 2006, p.199). Elle est renouvelée dans les interactions de tous les jours et repose sur la perception que la personne a d'elle-même et de son environnement. Un manque d'adéquation entre la personne et le contexte pourrait enclencher des changements. Le rapport à soi dans l'expérience passe dans ce cas par le rapport à l'autre.

### **3.2.2. Le rapport à l'autre**

Le rapport à l'autre est mis en relief dans tous les récits d'expérience du corpus analysé. L'idée principale concerne l'importance du contact à l'autre dans l'acte d'apprendre. Cela conforte l'idée que la relation à l'autre contribue à l'émergence des représentations de soi, du monde et des savoirs (Roger, Jorro & Maubant, 2014).

Établi dans le premier chapitre, c'est à travers le contact avec l'autre que chaque personne se construit et construit son savoir. Comme le souligne Pépin (1994), la négociation de notre vision du monde et de nous-mêmes est possible grâce à l'influence sociale du vécu. Cela est manifeste dans les récits analysés, car les étudiants et les étudiantes témoignent des effets bénéfiques de l'échange à l'autre en classe pour apprendre. Nombreux sont ceux qui identifient la coopération, la discussion et l'échange comme des incitatifs à l'engagement et comme des facilitateurs à l'apprentissage. Pour ne nommer qu'un seul cas, celui du récit d'une étudiante où elle explique que « l'ensemble du groupe a pu construire des savoirs par l'entremise de trois expérimentations et de réflexions collectives » (récit 14) comme quoi l'implication du groupe et la participation lors du cours les ont amenés à vouloir approfondir leur compréhension et s'investir. Pour cette étudiante, il est clair que ses savoirs se sont construits grâce à l'environnement social qui lui a permis d'être en interaction avec l'autre (Breton, 2017).

Le rapport à l'autre met en lumière l'importance de l'aspect humain dans le rapport aux savoirs. Un des récits explique que les étudiants « se connaissaient tous et qu'il était plus facile d'interagir en classe. Beaucoup participaient aussi au cours en posant des questions et

en donnant des exemples d'application afin de mieux comprendre » (étudiante, récit 13). Le contact humain vient bonifier et donner sens au contexte d'apprentissage du cours. L'individu n'est pas seul, il s'inscrit dans un groupe auquel il appartient et avec les membres duquel il interagit. Le récit d'un étudiant souligne, pour sa part, qu'en plaçant « la classe au centre de ses préoccupations et [en s'assurant] de mettre en place plusieurs facteurs contribuant à un climat plus sain » (récit 39), l'enseignant a misé sur le développement d'un rapport à l'autre positif qui a été bénéfique à l'apprentissage.

Le médiateur, qui est l'enseignant ou l'enseignante, est incontournable dans le déroulement des récits d'expérience. Bien qu'il puisse être considéré dans le rapport à l'autre, il sera analysé dans la troisième section étant donné la valeur et l'importance qu'occupe la figure enseignante.

### **3.2.3. Le rapport aux savoirs et à la discipline**

Comme le stipule Charlot (2002), « il n'est pas de savoir sans rapport au savoir » (p. 78). C'est effectivement en termes de relations que le rapport du sujet au monde, à soi-même et aux autres est abordé. L'analyse des récits m'a permis de faire émerger certaines formes du rapport aux savoirs. C'est « à travers cette lecture spatio-temporelle de l'expérience subjective » (Malet, 2001, p. 92) que l'analyse des récits a mis en lumière la part de l'affectivité et du plaisir dans le rapport aux savoirs.

La valeur de l'affectivité et du plaisir dans l'expérience relatée ressort dans la nature même du contexte. Une corrélation positive peut s'établir entre un contexte perçu agréable ou plaisant par l'apprenant ou par l'apprenante et l'engagement de ces derniers. Inversement, une expérience perçue négativement entraîne un désengagement et une perte d'intérêt. L'affectivité et le plaisir d'apprendre jouent un rôle central dans l'engagement personnel et dans la mobilisation à l'école et sur l'école des étudiants et des étudiantes. Comme le précise Laterasse (2002), le plaisir est au cœur de la question de sens dans l'apprentissage. Puisque la relation avec le savoir est très intime, l'idée du plaisir d'apprendre satisfait en premier lieu la personne. La finalité des savoirs peut occuper un second plan, les étudiants et les étudiantes accordent plutôt un intérêt au moment présent. L'extrait du récit étudiant qui suit traduit bien l'implication des sentiments positifs en exprimant « 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 » (étudiante, récit 21). Dans le cas contraire, une étudiante ayant vécu une expérience humiliante explique que « ce geste fit en sorte que j'ai commencé, à l'époque, à détester le cours et l'enseignante. Je ne voulais plus lui demander de l'aide [...] je ne levais jamais la main [...] je n'arrivais jamais à l'avance » (étudiante, récit 4). Ce n'est qu'en réfléchissant après l'action à cette expérience, en faisant « opérer une deuxième boucle d'apprentissage » que l'étudiante a fait une prise de conscience réflexive sur son expérience (Pineau, 1999). Dès lors, elle a modifié le sens qu'elle lui avait attribué et l'a considérée comme satisfaisante à la lumière de cette nouvelle représentation. Dans son cas, il reste que l'implication de sentiments négatifs a, sur le coup, nui à son engagement dans ses apprentissages. C'est plutôt en ayant du plaisir dans l'action que l'étudiant ou l'étudiante développera l'envie d'approfondir et d'aller plus loin dans les apprentissages.

Parallèlement à ce constat, quelques personnes pointent la possibilité d'ébranler les conceptions initiales d'un apprenant ou d'une apprenante en créant une situation polémique. Toutefois, l'effet observé est variable. D'une part, cela peut susciter « l'effort et la réflexion » (étudiant, récit 35). D'autre part, cela peut « générer des émotions négatives » (étudiant, récit 35) et mener à un désengagement. De manière générale, les étudiants et les étudiantes statuent qu'il est plus efficace d'opter pour la création d'un lien positif, car dans le cas inverse, le risque d'engendrer l'abandon est fort.

Par ailleurs, l'analyse montre aussi que le rapport aux savoirs entretenu par l'enseignant ou l'enseignante joue aussi un rôle. Encore une fois, étant donné son importance majeure, cet aspect sera détaillé plus tard dans la section concernant la figure enseignante.

#### **3.2.4. Le rapport à l'école et à ses méthodes**

Le rapport à l'école et à ses méthodes se manifeste à travers la valorisation d'un modèle scolaire moins traditionnel, des liens hiérarchiques plus horizontaux et des méthodes d'apprentissage actives.

### *Modèle scolaire moins traditionnel*

Le maître qui enseigne, le maître qui dicte, les étudiants et les étudiantes qui écoutent, qui notent... Voilà une conception des pratiques traditionnelles de l'enseignement qui est bousculée « par le haut, à coup de réformes, mais aussi par le bas, sous la pression de nouvelles réalités » (Roy, 1997, p. 6). À travers ces chamboulements émerge un consensus : le besoin d'abandonner la conception traditionnelle de l'enseignement et s'orienter vers un renouvellement des pratiques. Cela nécessite des remises en question sur le passé et sur l'avenir de notre conception de cette profession. Dans les récits d'expérience, plusieurs étudiants et étudiantes décrivent une expérience d'enseignement dite non traditionnelle s'étant avérée très significative pour eux. Pour certains, ce sont des activités durant lesquelles ils ont eu l'occasion d'apprendre autrement que par des lectures et exercices tirés des manuels scolaires. Pour d'autres, ce sont des contextes, des environnements d'apprentissage complètement différents qui leur ont fait vivre un apprentissage authentique. En somme, plusieurs soulignent ce que le récit d'un étudiant relève, soit : « que le savoir ne trouve pas seulement dans les livres, qu'il peut se vivre » (étudiant, récit 29).

Dans l'idée de valoriser un modèle scolaire moins traditionnel, l'apport de l'utilisation de méthodes, de techniques et de ressources variées est aussi pointé. Les récits des étudiants et étudiantes évoquent dans la majorité des cas l'importance de « prendre conscience que chaque personne est différente et qu'il faut tenir compte de cet aspect » (étudiante, récit 20). Aussi, ils font référence au concept d'apprendre différemment et à l'importance de s'« adapter et [de] solliciter tous nos sens » (étudiante, récit 11). Ils statuent que pour mieux interpeler et rejoindre les apprenants et les apprenantes, il faut mettre en œuvre des méthodes variées. Cette façon de concevoir l'acte éducatif peut être mise en relation avec les conclusions de Mayen et Maheux (2013) concernant l'expérience comme mode d'apprentissage. En intégrant la notion de différenciation, l'expérience de chacun est considérée comme étant singulière. Il est alors reconnu que dans l'action, chaque personne se construit de manière unique et que cet aspect doit être pris impérativement en considération dans l'enseignement.

Ce type d'environnement d'apprentissage, qualifié de différent, combine à la fois un cadre clair et rassurant ainsi qu'un contexte de liberté. Comme en témoigne un extrait d'un récit décrivant une activité d'échange en groupe, « ainsi, même si nous avons le contrôle sur les questions que nous posons, l'enseignante encadrait et dirigeait subtilement l'orientation » (étudiant, récit 3). Le jumelage de ces deux aspects permet aux étudiants et aux étudiantes de sortir du contexte habituel d'apprentissage, sans toutefois se sentir laissés à eux-mêmes. Cette flexibilité, cette possibilité de faire des choix et de fonctionner selon leurs préférences leur confère un certain pouvoir. C'est ce changement de posture qui fait en sorte qu'ils se considèrent au centre de leurs apprentissages. Les savoirs sont intériorisés et non extérieurs à eux. L'expérimentation contribue à donner un sens aux savoirs, une meilleure compréhension de leurs acquis et un sentiment de compétence majoré. Comme l'illustre l'extrait du récit suivant : « j'en ai appris beaucoup sur mes propres capacités scientifiques et de coopération scolaire » (étudiante, récit 21), le modèle scolaire moins traditionnel est grandement valorisé.

#### *Liens hiérarchiques plus horizontaux*

Une majorité de récits fait référence à l'écroulement d'un mur hiérarchique entre l'enseignant ou l'enseignante, les apprenants et les apprenantes et les savoirs disciplinaires comme milieu favorable à la construction de rapports positifs aux savoirs. L'assouplissement de la perception de la rigidité et de la sévérité du statut d'enseignant et des savoirs est évoqué comme un élément propice aux apprentissages. Tout d'abord, certains récits pointent l'adaptabilité des règles en fonction du jugement moral de l'enseignant ou de l'enseignante. Cet aspect humain et compréhensif lui permet d'être « à l'écoute de ses étudiants [...] et de s'ajuster » (étudiante, récit 12). Dans d'autres récits, les étudiants relèvent une flexibilité au métier d'enseignant qu'ils n'avaient pas nécessairement appréhendée. De plus, cela vient faire écho à ce que documente Prairat (2016) concernant les vertus de l'éthique de l'enseignant et de l'enseignante. En s'appuyant sur la sollicitude, vertu qui consiste à prendre soin d'autrui, il y voit une façon pour la figure enseignante d'être présente et disponible pour l'étudiant ou l'étudiante. La finalité des interventions pédagogique revêt un caractère moral où le mieux-être et le développement des apprenants et des apprenantes sont visés. Une intervention satisfaisante ne vise donc pas à transmettre

un savoir, mais bien à s'assurer que l'autre personne est en mesure de se l'approprier. C'est aussi ce que Prairat (2016) nomme le « tact », soit l'intelligence des situations quand les règles et les préconisations ne peuvent pas s'appliquer.

Par la suite, plusieurs récits traduisent un changement de perception en lien avec un certain élitisme du rapport aux savoirs. Que ce soit l'élitisme en lien avec les disciplines, les niveaux d'études ou encore les conceptions de statuts sociaux, tous les récits analysés concluent que cette barrière entre eux et le savoir n'a plus lieu d'être. J'ai pu relever dans les récits des expressions valorisant le rôle des efforts, des connaissances antérieures, des conceptions spontanées, de l'erreur pour apprendre et de la valeur individuelle de chaque apprenant et apprenante (étudiants, récits 5, 15, 25, 28, 31 et 36)<sup>8</sup>. Cela se rapporte au rôle et à l'impact que les étudiants et les étudiantes estiment avoir eux-mêmes et elles-mêmes sur leur réussite. Le rapport à l'école est profondément influencé par la perception que l'apprenant ou l'apprenante a de sa personne et de son environnement.

#### *Méthode active d'enseignement-apprentissage*

L'importance des méthodes d'apprentissage dites actives a été et est encore largement défendue par plusieurs pédagogues. Les travaux de Hake (1998, cités par Normand, 2017), pour ne citer qu'eux, ont montré que l'apprentissage actif génère des apprentissages plus profonds et plus durables chez les étudiants et les étudiantes. C'est aussi ce qui apparaît dans les récits analysés. Leurs expériences montrent que le fait d'être actif dans l'apprentissage, d'expérimenter et d'interagir avec les autres contribue à la mobilisation à l'école. Le récit d'un étudiant évoque comment son enseignant misait sur l'échange, sur la consultation du groupe et sur le jeu « pour impliquer [la] classe dans le processus d'enseignement et faire interagir les étudiants et les étudiantes entre eux » (étudiant, récit 39). Dans ce cas, l'idée d'interaction contribue à rendre la personne active dans son apprentissage. Il doit alors passer d'un mode passif à un mode actif, « sortir de sa léthargie » (étudiant, récit 39) afin de faire partie prenante du processus d'apprentissage.

---

<sup>8</sup> Ces justifications sont intimement liées aux trois sources à la base de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire la perception que l'étudiant a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité de son déroulement (Viau, 1994).

Le fait que l'enseignant ne monopolise pas la parole en classe est aussi avancé. Telle que décrite par Merle (2004), la pratique pédagogique qui consiste à monopoliser la parole serait contraire à la mobilisation des étudiants et des étudiantes, spécifiquement ceux étant considérés de niveau faible. Une pratique contribuant à diminuer le fossé didactique de l'enseignant et celui du groupe serait plutôt de miser sur la participation des membres du groupe. Dans les récits, des actions simples, mais efficaces, sont répertoriées afin de solliciter l'engagement et la participation des étudiants et des étudiantes. Ils sont « invités à intervenir, à poser des questions et à participer » (étudiante, récit 16) et cela contribue à les rendre actifs. L'école pour apprendre n'est donc plus un endroit où on écoute silencieusement l'enseignant ou l'enseignante, mais plutôt un lieu où l'on interagit, où l'on s'implique et où l'on contribue à la construction des apprentissages. Comme l'exprime également le récit d'une étudiante, « vivre la théorie est tellement plus qu'apprendre la théorie » (récit 14). Elle confère une valeur à la possibilité d'expérimenter concrètement certaines notions au lieu de simplement en recevoir la définition.

### **3.3. La figure enseignante**

L'analyse des récits met en exergue l'importance majeure de la figure enseignante dans l'expérience d'apprentissage dite satisfaisante. Cette dernière se distingue en deux principales dimensions, soit celle de la compétence didactique et celle de la compétence relationnelle de l'enseignant ou de l'enseignante (Merle, 2004). Dans le tableau 6, les récits d'expérience ont été classés en fonction de la composante de la compétence qu'ils mettent en lumière. Chaque récit évoque soit la compétence relationnelle soit la compétence didactique et cible de manière plus spécifique une composante relative à la figure enseignante.

**Tableau 6: La figure enseignante**

Catégories	Sous-catégories			N
	Savoir-être	Posture	Considération de l'autre	
<b>Compétence relationnelle</b>	9	7	8	24
<b>Compétence didactique</b>	Interventions pédagogiques	Activités pédagogiques	Maitrise de l'enseignement	N
	6	3	5	14

Les récits d'expérience traitent d'une conception d'une figure enseignante humaine, qui se rend disponible à l'autre, qui démontre une bienveillance et qui dégage une authenticité. À l'instar de Prairat (2016), les étudiants et les étudiantes soutiennent qu'il n'y a pas de « maître idéal » puisque ce modèle se décline de différentes façons. Il est plutôt question de vertus relatives à la présence à l'autre. J'entends ici par présence, à la suite de Prairat (2016), l'idée d'être disponible et impliqué en temps actuel et « d'habiter la classe ».

Ces vertus rendent les enseignants respectables et honorables aux yeux des étudiants et des étudiantes ce qu'illustrent les quelques extraits retenus parmi de nombreux autres commentaires des récits suivants :

L'exemple donné par cet enseignant qui m'a donné envie d'occuper le même emploi et de calquer mes méthodes sur les siennes (étudiant, récit 21).

J'y voyais là un idéal de l'enseignement dans lequel je me projette encore (étudiant, récit 39).

Elle fut et est encore, une source d'inspiration pour moi (étudiante, récit 10).

C'est l'idée de la bienveillance, plus encore, d'une intentionnalité bienveillante qui oriente l'élaboration d'un modèle professionnel. Le désir de prendre soin d'autrui et l'idée selon laquelle l'enseignement repose sur ses valeurs viennent ajouter à la signification du travail enseignant.

C'est alors une figure enseignante imparfaite puisque humaine, mais vraie qui vient toucher les étudiants et les étudiantes, selon leurs récits. L'enseignant ou l'enseignante qui s'investit personnellement dans la relation avec ses élèves adopte une posture authentique qui est désirable et source d'inspiration. Ce n'est pas l'idée de supériorité ou de hiérarchie qui lui accorde la gloire, mais plutôt le respect et l'équité qui la lui décernent. C'est « [en teintant] ses interventions pédagogiques selon ses propres expériences [qu'il] confère une dimension humaine aux savoirs. [...] Les étudiants ont [...] la chance de s'élever, car leur enseignant leur renvoie une image positive d'eux-mêmes » (étudiant, récit 26).

### **3.3.1. La compétence didactique**

Conformément aux travaux de Merle (2004), l'étude des récits met en exergue les éléments permettant de « distinguer l'image [...] du professeur pédagogue » (p. 202). La compétence didactique repose sur les interventions pédagogiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante, sur les activités pédagogiques qu'il met en œuvre ainsi que sur sa maîtrise de l'enseignement. En somme, il réfère au savoir-faire professionnel de la personne afin d'accompagner l'étudiant et l'étudiante dans ses apprentissages. Dans les récits d'expériences analysés, cela renvoie aux méthodes d'évaluations, aux activités d'apprentissage ou encore aux techniques d'enseignement employées durant un cours.

En complémentarité avec ces aspects, la compétence didactique réfère aussi à la qualité d'analyse des difficultés des étudiants et des étudiantes (Merle, 2004). Cela renvoie à la compréhension adéquate des embuches possibles et à la capacité à mettre en œuvre des moyens pour y remédier. Comme le témoigne le récit d'une étudiante qui en était à sa troisième reprise d'un cours d'économique, son enseignant :

Loin de se décourager, de [l]'étiqueter ou de se désintéresser de [s]on cas, il a plutôt fait l'inverse [...] en utilisant des stratégies pédagogiques personnalisées [...] il [l'a talonné et a su] rendre la matière intéressante. (étudiante, récit 23)

Plusieurs autres, comme le suggère l'extrait d'un autre récit d'étudiante, attribuent leur compréhension et leur réussite aux « interventions pédagogiques de [leur enseignante] qui ont intensifié [leur] intérêt pour la discipline et qui [leur] ont permis de développer une réflexion approfondie » (étudiante, récit 1).

La compétence didactique est souvent illustrée sous forme d'habileté à « accrocher » l'intérêt du groupe. Les étudiants et les étudiantes emploient le terme « passion » pour l'exprimer. L'intérêt pour sa discipline et ses connaissances sont des vecteurs de la compétence didactique permettant de susciter l'intérêt et l'engagement. D'après les propos des récits étudiants suivants, l'enseignant :

Était tellement passionné par son sujet qu'il a fait naître en moi un certain intérêt pour la chimie. (étudiante, récit 5)

(...) l'aide qu'il m'a apportée m'a permis d'avoir un plus grand intérêt envers la matière du cours. (étudiante, récit 34)

Ces deux exemples traduisent l'influence de la compétence didactique sur la motivation des étudiants et des étudiantes, mais aussi l'influence du rapport aux savoirs entretenu par la figure enseignante elle-même. Ce qui est appelé passion dans les récits pourrait aussi renvoyer à la relation privilégiée que l'enseignant ou l'enseignante entretient avec les savoirs, à sa discipline, à l'apprendre et à l'école.

Cette dimension est également présentée « sous la forme d'une révélation quasi magique et miraculeuse » (Merle, 2004, p. 205). Certaines personnes révèlent que cette expérience a complètement transformé leur compréhension ou leur perception d'elles-mêmes ou d'une discipline. Pour expliquer ce changement drastique et exceptionnel, elles évoquent la compétence didactique de l'enseignant en lui attribuant une posture de « faiseur de miracles ». Parfois, elles expliquent aussi plus précisément quels aspects relatifs à la maîtrise du contenu ont fait la différence pour eux. Le récit d'une étudiante explicite que l'ouverture et la force de son enseignante ont fait d'elle « une étudiante modèle, avec une passion pour la matière du cours [...] Grâce à cette enseignante, [elle a] repris confiance en [elle et en ses] études, ce qui a été révélateur » (récit 11). Le récit d'un étudiant, quant à lui, évoque son premier cours de philosophie du cégep comme faisant « partie des moments marquants de sa vie » (récit 36). Il relate une méthode d'apprentissage où l'enseignant réalise un exposé magistral admirable en lien avec des thèmes controversés. Sa maîtrise de la matière et son statut d'orateur expert lui confèrent un statut quasi sacré qui a pour effet « d'ouvrir les yeux pour la première fois sur la raison » (étudiant, récit 36) des étudiants et

des étudiantes. Ces deux exemples témoignent d'une grande transformation tirant son origine dans les compétences didactiques considérées extraordinaires d'un enseignant ou d'une enseignante.

Telle que mentionnée précédemment, la notion d'équilibre entre le cadre et la liberté est souvent mise en exergue dans les récits. Elle se rapporte à une maîtrise de la gestion de classe ainsi qu'à une maîtrise des contenus qui permet à l'enseignant d'offrir un cadre plus flexible. Grandement valorisés par les étudiants et les étudiantes, ils y perçoivent un espace sécuritaire leur permettant d'oser le risque d'apprendre et un filet de sécurité les empêchant de tomber. En offrant un environnement adapté aux apprenants et en étant disponible et à l'écoute de leurs besoins, l'enseignant leur permet d'approfondir leurs savoirs. Un enseignant « très relaxe » et « très ouvert » qui « laisse libre », mais qui « prend le temps » permet « d'évoluer et de travailler très fort » (étudiant, récit 9). C'est le dosage entre l'autonomie et le suivi adéquatement encadré qui outille et donne confiance à l'étudiant ou à l'étudiante.

Comme le mentionne Howe (2017), la compétence disciplinaire d'un enseignant ou d'une enseignante doit se conjuguer avec sa conscience du besoin de l'autre. À la base de cette relation axée sur l'enseignement et l'apprentissage, il y a une relation personnelle et intentionnelle. Apparaît alors l'interrelation logique entre les deux dimensions. D'un côté, l'enseignant met en valeur sa compétence didactique en appliquant des analyses des difficultés des étudiants et des étudiantes de qualité. D'un autre côté, cela implique nécessairement sa compétence relationnelle, puisqu'il doit prendre en considération la situation vécue par l'autre (Merle, 2004). En évoquant une enseignante qu'elle estimait très compétente et en commentant sa manière d'intervenir auprès d'un autre étudiant, le récit d'une étudiante mentionne qu'elle a « compris que l'enseignant se doit d'être très humain, compréhensif et à l'écoute de ses étudiants » (récit 12). Cette nouvelle compréhension du travail enseignant jumelle l'importance de la combinaison de ces deux dimensions dans le développement professionnel dans l'enseignement. La partie suivante est consacrée à cette deuxième dimension, soit la compétence relationnelle.

### **3.3.2. La compétence relationnelle**

Dans sa recherche sur le rapport aux savoirs dans les lycées professionnels de banlieue, Charlot (1999) stipule comme première conclusion que « l'univers de savoir de ces jeunes est centré sur les apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel » (p. 210). Les récits d'expérience analysés dans cet essai confirment cette affirmation. J'ai pu y remarquer que la relation avec l'enseignant ou l'enseignante est au centre de leur apprentissage. La compétence relationnelle est évoquée à travers le savoir-être de l'enseignant ou de l'enseignante, sa posture et sa prise en compte d'autrui et de sa singularité.

De nombreuses situations relatées dans le corpus se rapportent à la posture relationnelle de l'enseignant. Cette attitude, similaire à celle du « caring » est, selon Howe (2018), typique de l'agir des pédagogues matures. Elle consiste essentiellement à une attention à détecter les besoins des autres et à une volonté à y répondre de manière adaptée. Il s'agit d'une combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité. L'expérience décrite dans un des récits d'étudiant traduit celle relatée par plusieurs autres et conclut « que la dimension affective est indissociable de l'enseignement » (étudiant, récit 30). Dans son cas, il fait référence au tact qu'a eu son enseignant en n'étant pas qu'un simple « exécutant d'un système bureaucratique », selon l'expression du même récit, mais plutôt un accompagnateur qui a su faire preuve d'intelligence situationnelle (Prairat, 2016).

Le besoin de se sentir compris, entendu et reconnu est souvent présent dans les récits d'expérience analysés. La reconnaissance et la compréhension du vécu de l'autre semblent être des tremplins pour l'engagement scolaire. Le récit étudiant suivant raconte que leur enseignante leur disait « je vous comprends » en parlant d'une expérience commune et que « cet énoncé est encore gravé dans [sa] mémoire » (étudiante, récit 7). La considération de l'autre est primordiale dans la compétence relationnelle. Bien que la maîtrise du contenu, la gestion adéquate du groupe et l'adoption de stratégies d'enseignement efficaces soient pertinentes et nécessaires en enseignement, cela n'est pas suffisant pour que la qualité des interactions conduise à la pleine satisfaction d'expériences d'apprentissage. L'apport de l'aspect humain est aussi essentiel. Les apprentissages significatifs qui ressortent des récits analysés sont surtout « bâtis à force d'expérience, de vécu scolaire, mais également

personnel et affectif » (étudiant, récit 26), c'est-à-dire que les apprentissages faits par les étudiants et les étudiantes vont au-delà de l'apport des notions théoriques disciplinaires. Ils se rattachent à un savoir-être, à un savoir-vivre et à un savoir-penser rendus possibles grâce à la relation avec l'autre.

D'après les propos de Demba (2014), la considération du caractère singulier et social de l'élève permet d'éclairer certaines situations. En me positionnant du point de vue de l'étudiant et de l'étudiante, je constate que cette prise en compte a aussi des impacts sur la relation et sur l'engagement. Le récit d'un étudiant explique que « l'enseignant [lui] avait donné l'impression qu'il se souciait davantage de [sa] réussite et de [ses] intérêts que du bon déroulement du cours qu'il avait prévu » (récit 33). De cela découlait le sentiment d'être interpellé personnellement et a provoqué son désir de s'investir davantage. Que l'enseignant considère son ressenti et son expérience personnelle améliore à ses yeux sa compétence relationnelle et a des effets bénéfiques sur ses apprentissages. Dans le même ordre d'idée, des extraits d'un autre récit d'étudiante font référence à une enseignante qui « a fait preuve d'ouverture, de compréhension et d'empathie » en prenant le temps de lui expliquer les mesures auxquelles elle avait droit, chose que « personne n'avait pris le temps de [lui] justifier » (récit 2). Encore une fois, ce souci de l'autre, cette disponibilité et cette ouverture caractérisent l'expérience satisfaisante et positive.

Un récit d'étudiant, quant à lui, mentionne que « la relation particulière entre les étudiants et les enseignants est quelque chose [qu'il a] rarement vu ailleurs qu'au Cégep » (récit 29). Il met ici en lumière la considération que les enseignants de l'ordre d'enseignement collégial témoignent aux étudiants et aux étudiantes une approche pédagogique qui laisse de côté une certaine hiérarchie et mise sur l'aide et l'accompagnement. L'enseignant a une « capacité à faire disparaître le mur enseignant-étudiant » ce qui facilite la création et la qualité du lien (étudiant, récit 8). C'est le lien qui permet d'outrepasser une hiérarchie susceptible de créer un sentiment d'infériorité. Il crée aussi un équilibre entre la liberté et l'autonomie et fait « place à la recherche de rapports véritables » (Condamine, 1998). L'enseignant ne tente pas de démontrer sa supériorité ou ses connaissances, il tente d'agir au mieux pour la formation de l'étudiant et l'étudiante. Ces situations représentent pour plusieurs apprenants et apprenantes une occasion « de faire une réflexion sur [leur] rôle

auprès des étudiants » (étudiante, récit 12). Ils conçoivent l'enseignement dans une perspective socioconstructiviste « comme étant l'occasion d'un double développement, tant celui de l'enseignant que celui de l'étudiant, la matière enseignée étant seulement l'occasion de ce développement et non une fin en soi » (Condamine, 1997, p. 5). Ce changement de statut et cette relation plus égalitaire contribuent à renforcer l'aspect central de la relation dans l'apprentissage.

Il est intéressant de constater que la relation avec l'enseignant occupe un rôle déterminant dans la perception de la satisfaction de l'expérience et de l'apprentissage. L'extrait d'un récit d'étudiant soutient que la façon qu'avait son enseignante d'« approcher la classe et sa capacité à faire disparaître le mur enseignant-étudiant ont fait en sorte qu'il était facile d'aller discuter avec elle » (récit 8). Le lien avec l'enseignante lui permet de se sentir mieux disposé à apprendre. Le rapport établi favorise aussi l'engagement, comme le montrent des extraits tels que celui d'un récit d'une étudiante qui exprimait que l'enseignante « me renvoyait l'image que si je travaillais fort pour comprendre, peu importe le domaine ou la matière scolaire, j'avais les capacités pour réussir » (récit 10). Ces exemples tirés des extraits de récits confirment l'agir enseignant en tant que « médiateur » dans l'appropriation de savoir (Mayen & Maheux, 2003). En favorisant les liens avec l'autre et en créant un environnement favorable aux apprentissages la figure enseignante propulse les savoirs.

Tous ces aspects se rapportent à ce que Cifali (2012) appelle « les dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain ». L'enseignement, fondé sur l'accompagnement et la confrontation, la guidance et la contrainte ainsi que l'autorité et la liberté, « ne se réduit pas à une présence côte à côte, mais à un lien qui se construit, un lien de confiance, de rires partagés malgré les difficultés inhérentes à tout avancée dans une vie » (p. 14). Cette relation humaine professionnelle met de l'avant la présence et l'authenticité nécessaires. La capacité à reconnaître et à considérer l'autre appartient à la sphère éthique du travail enseignant.

Avant de terminer cette section sur les deux dimensions essentielles composant la figure enseignante, je ne peux m'empêcher d'exprimer ma surprise de constater la simplicité des situations relatées dans les récits d'expérience. Les interventions pédagogiques

mentionnées ne sont jamais des gestes ou des actions d'exception. Elles reposent plutôt sur une posture laissant place à la considération de l'autre grâce à une disponibilité, une écoute attentive et un savoir-être authentique. Cette observation peut être reliée à la notion de la banalité du bien (ainsi que celle du mal) évoquée par Terestchenko (2006) (cité par Cifali, 2012) pour essayer d'expliquer les actions humaines. Comme quoi le bien ne résiderait pas dans l'extraordinaire, mais dans les gestes quotidiens. Cela peut-il expliquer les raisons du choix, parmi l'ensemble de leurs expériences, de situations relativement banales par les étudiants et les étudiantes, mais considérées comme étant marquantes dans leur parcours scolaire? Sinon, cela traduit-il simplement le métier d'étudiant, où le désir de répondre adéquatement à la requête qui les pousse à choisir une situation au regard des consignes et des critères en jeu? Ou encore, une possibilité plus sombre, cela traduit-il l'absence d'extraordinaire dans notre milieu scolaire? Quoi qu'il en soit, il est difficile d'identifier ce qui a contribué à nous transformer au regard de notre expérience. Perrenoud (1993) stipule que l'apprentissage s'opère « graduellement, partiellement à [notre] insu et qu'il était déjà fort avancé lorsqu[e nous en prenons] conscience » (p. 71). Serait-ce pour cette raison qu'on se rattache à des gestes modestes, puisqu'il est plus facile de leur attribuer tout leur sens au lieu de se rapporter à un flux d'événements dans le temps et dans l'espace? Il m'est difficile de me positionner à ce sujet avec certitude, la question reste alors ouverte.

Après avoir exploré les catégories de la structure narrative du récit, le rapport aux savoirs ainsi que la figure enseignante dans les récits d'expérience des étudiants et des étudiantes, les éléments caractérisant une intervention pédagogique qualifiée satisfaisante sont mis en relief. Il importe maintenant d'approfondir la réflexion en mettant en dialogue les éléments constitutifs de l'expérience avec les notions théoriques pour répondre au questionnement initial tout en apportant de nouveaux questionnements.

### **3.4. Discussion**

Dans l'idée d'éclairer la question de ce qui favorise la construction d'un rapport positif à l'apprendre et aux savoirs, j'ai souhaité identifier les éléments constitutifs d'une expérience d'intervention pédagogique qualifiée satisfaisante par de futurs enseignants et de futures enseignantes du collégial. Afin de faire dialoguer les concepts élaborés dans le premier chapitre ainsi que les éléments se dégageant de l'analyse des récits, la section discussion

culminera en construisant des liens entre ces deux parties. Dans un premier temps, j'explicitai les aspects clefs identifiés dans l'analyse que je mettrai en relation avec certaines notions théoriques. Dans un second temps, je ferai ressortir les apports de cet essai et je proposerai d'autres questionnements. Finalement, j'identifierai certaines limites de ce travail tout en ouvrant de nouvelles pistes de réflexion.

### **3.4.1. Éléments constitutifs de l'expérience**

L'analyse des récits d'expérience m'a permis de dégager trois aspects caractérisant les situations racontées. Tout d'abord, j'ai pu distinguer une structure narrative présente dans tous les récits. Cette dernière traduit non seulement l'assimilation du métier d'étudiant, mais aussi la portée et la forme de la mise en mots d'une expérience. De plus, la notion de rapport aux savoirs s'est avérée centrale et a été abordée à travers les différentes relations que la personne construit par rapport au monde scolaire et à elle-même. Pour terminer, l'émergence de la figure enseignante comme pierre angulaire dans l'expérience d'apprentissage satisfaisante a été marquante et se dévoile par ses compétences didactiques et relationnelles.

L'écrit peut être un outil afin de témoigner de son expérience. Il est aussi un moyen privilégié pour développer la conscience réflexive, selon Bertaux (1980). Les récits des expériences racontées par les étudiants et les étudiantes leur permettent de clarifier leur représentation d'une situation d'enseignement et de la partager. Comme la consigne consistait à mettre en mots une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique, ils ont dû sélectionner dans leur inventaire une situation correspondant à ces critères. Chacun d'entre eux a élaboré un début, un milieu et une fin à son récit, bien qu'en réalité, la temporalité n'est pas fidèlement délimitée chronologiquement, il s'agit d'une reconstitution temporelle, un « temps recomposé » comme dirait De Gaulejac (1989, cité par Bernard, 2011, p. 135). Comme le mentionne Ricœur (1984), ce travail de mise en intrigue permet de conférer un sens au vécu. Grâce au langage et à la configuration narrative individuelle, la personne construit une cohérence autour de l'événement ou du continuum qu'elle raconte. Lani-Bayle et Passeggi (2014) vont encore plus loin en soulignant que cette action de narrer est « déclencheuse » dans le processus de construction de la personne. Cela peut expliquer pourquoi bon nombre de

récits soulignent des transformations dans le rapport à soi. Avant de s'attarder à ce rapport, il faut comprendre qu'en réalisant cet exercice noté, l'étudiant ou l'étudiante a pris le temps de recréer un schéma global cohérent de son expérience (Chaxel, Fiorelli & Moity-Maïzi, 2014). C'est en exerçant le métier d'étudiant, mais aussi en mobilisant la pensée réflexive quant au sens de ses actions, que l'étudiant ou l'étudiante évoque un apprentissage qui prend la forme d'un achèvement du récit. Que ce soit une transformation dans le présent ou une aspiration future, ce retour réflexif sur son expérience l'amène à se situer par rapport à ce qu'il a vécu. Il est alors vraisemblable de conclure qu'en contexte scolaire, le récit est une activité qui donne forme à la pensée (Dominicé, 2002).

Dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, l'étudiant ou l'étudiante est au centre de ses savoirs et le point de départ de sa vision du monde. De ce fait, une importance particulière est accordée à la construction de son rapport aux savoirs et le caractère subjectif et individuel de l'apprentissage est reconnu (Kerzil, 2009). La reconnaissance de l'expérience et du vécu de chaque personne a donc une valeur, puisqu'elle permet de soutenir le développement identitaire (Orofiamma, 2002). En évoquant son expérience, la personne a l'occasion de confirmer qui elle est ou de se reconstruire à travers ses gestes, ses pensées et ses actions. La narration lui permet d'intérioriser toutes ces représentations (Barbier & Galatanu, 2000). Ce faisant, elle tisse des liens entre ses croyances, ses valeurs et ses opinions, elle les remet en question et les enrichit.

C'est pour ces raisons que les différents rapports (aux savoirs, à soi, à l'autre, à l'école et à l'apprendre) que l'étudiant ou l'étudiante entretient revêtent un caractère important. En développant le récit d'expérience, l'étudiant ou l'étudiante a l'occasion de réfléchir sur sa perception de l'école, la rendant accessible, agréable, étonnante même ; il ou elle peut également constater l'importance de cet environnement scolaire (Nemo, 2015). Ce pouvoir transformateur devient bidirectionnel. Il est intéressant de relier cet élément théorique à ce que les étudiants et étudiantes ont souligné par rapport à l'école. En effet, en valorisant un modèle scolaire moins traditionnel, des liens hiérarchiques plus horizontaux et des méthodes d'apprentissage actives, ils soutiennent des aspects contribuant à augmenter leur sentiment d'influence sur ce milieu. Ils s'octroient un rôle plus actif ainsi qu'un pouvoir

dans leur apprentissage. Ces conceptions contribuent à développer un rapport positif à l'apprendre et leur confèrent un certain pouvoir dans leur formation.

Le dernier aspect caractérisant l'ensemble des récits est l'émergence de l'importance de la figure enseignante. Tout comme Merle (2004) le soulève, elle se distingue en deux principales dimensions, soit la compétence didactique et la compétence relationnelle. Les récits d'expériences des étudiants et des étudiantes confirment le fait que le rapport à l'apprendre ainsi qu'à l'école sont grandement influencés par la relation avec l'enseignant ou l'enseignante. Comme l'interaction avec le milieu est centrale dans l'apprentissage, il est logique de penser que l'expérience scolaire soit marquée par les interactions qui la constituent. En ciblant l'importance de la posture de l'enseignant et de l'enseignante, de leur considération pour l'autre ainsi que de leur rôle, les étudiants et les étudiantes confirment que leur univers de savoir est centré sur les apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel (Charlot, 1999). Ce qui caractérise aussi ce lien, c'est qu'il est défini comme étant imparfait. C'est l'humain qui est mis de l'avant et valorisé. Le fait d'avouer ses torts, de reconnaître la vision de l'autre et de se montrer vulnérable sont des actions modestes grandement estimées qui traduisent des vertus relatives à la présence de l'enseignant. Cela contribue à mon avis à faire en sorte que les étudiants et les étudiantes soient en mesure de se projeter dans ce rôle auquel ils aspirent. En humanisant la figure enseignante, ils la rendent accessible, atteignable. Ils réalisent qu'un bon enseignant ou qu'une bonne enseignante est en fait une personne qui se rend disponible à l'autre et qui mobilise ses connaissances afin d'accompagner les étudiants et les étudiantes dans la construction de leurs propres représentations du monde.

### **3.4.2. Apports et questionnements**

Ce travail aura permis d'analyser des récits d'expérience mettant en jeu la pensée réflexive d'étudiants et d'étudiantes lorsqu'ils racontent une intervention les ayant marqués positivement. L'importance du rôle de la structure narrative dans la mise en forme de l'expérience, le rôle central du rapport aux savoirs et l'influence majeure de la figure enseignante ont été établis. Je me questionne à savoir qu'est-ce que les étudiants et les étudiantes ont réellement retiré de cet exercice d'écriture d'un récit d'expérience satisfaisant. Grâce à leur compétence d'exercer le métier d'étudiants, chacun d'entre eux identifie des

conclusions, des apprentissages et des changements. Nombreux sont ceux qui identifient une conclusion, une « morale de l'histoire » qui vient boucler leur récit pour y donner un sens. Par exemple, le récit d'une étudiante mentionne que « l'enseignante a aussi réussi à [lui montrer qu'elle] avait déjà toutes les capacités pour réussir » (récit 21) et dès lors, les savoirs semblent n'avoir plus de limites pour elle. À la manière des formes de connaissances propositionnelles rapportées par Shulman (1986), les étudiants et les étudiantes notent des principes, des maximes et des normes qui transcendent leur expérience. Que ce soit des souvenirs durables, des valeurs, des moments décisifs dans leur choix de carrière, il s'agit d'un tournant ayant marqué le cours de leur vie. Quelle est la part du réel et du fictif dans ces constats?

En se rapportant aux savoirs expérientiels, on comprend que chaque apprenant construit et déconstruit ses représentations en fonction de son bagage (Pépin, 1994). L'écriture d'un récit d'expérience vient soutenir l'interprétation qu'il fait de son vécu en reconstruisant une situation passée. Dans les récits d'expérience, les étudiants et les étudiantes expliquent, justifient et témoignent de leur vécu. Se faisant, ils construisent et consolident des représentations en leur faisant prendre ancrage dans leur propre expérience. La part du vrai et du faux est secondaire et intangible, si je me permets l'expression. C'est l'interprétation que l'individu construit qui représente l'essence de la démarche. Je peux donc dire que selon ce point de vue, s'attarder à essayer de discriminer ce que le groupe et chaque étudiant et étudiante a « réellement » appris est un exercice sans issue. J'arrive à comprendre qu'il s'agit d'un exercice noté qui conduit les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement à écrire sur leur représentation du monde scolaire en prenant soin de re-construire leur pensée tout en la rendant cohérente. Pour y parvenir, leur rapport aux savoirs est mobilisé puisque derrière cette notion se trouve « l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre » (Perrenoud, 2003, p. 15). Indissociables de leur identité d'étudiant, toutes ces relations ont et auront un impact sur les apprentissages et sur leur future identité enseignante.

### **3.4.3. Limites et ouverture**

La réalisation de cet essai s'est basée sur des données puisées dans un contexte spécifique, soit celui d'un travail noté réalisé dans le cadre d'un cours universitaire. Une des

particularités de cette situation est que l'action mise en valeur dans le récit d'expérience concerne celle d'une autre personne que celle qui la raconte. L'accent n'est pas mis sur l'étudiant ou l'étudiante en « action enseignante », mais bien sur l'apprentissage qu'il ou elle en retire par rapport aux expériences d'enseignement vécues. C'est un soi qui se raconte en posant un regard sur les faits et gestes d'autrui.

Aussi, selon les modalités de l'exercice, l'idée de l'échange à l'autre dans la reconstruction de ses savoirs est absente du contexte analysé. L'étudiant ou l'étudiante a l'occasion de trouver des mots pour partager son histoire durant l'écriture de son récit d'expérience. En remettant ensuite son travail écrit à la responsable du cours, aucun espace de partage ou de « reliance » est créé (Le Bouëdec, 2001)<sup>9</sup>. Cette première version écrite ne laisse pas place à un espace de réappropriation stimulé par l'échange à l'autre. Selon Orofiamma (2002), cette dynamique est essentielle afin de poursuivre la construction de soi. La démarche pourrait être bonifiée en ajoutant cette possibilité de partage et d'échange avec l'autre.

Finalement, tout cela m'amène à m'interroger en ce qui a trait à la portée de ce travail sur la réussite scolaire des étudiants. Plus particulièrement, comment la figure enseignante, identifiée comme étant centrale dans les récits, peut exercer un rôle dans la réussite des étudiants? Pour cheminer dans ce questionnement, je pars du constat de l'importance de la considération des représentations des étudiants et des étudiantes comme point de départ dans l'apprentissage (Meirieu, 1987). Ainsi, « l'apprentissage est rarement le produit d'une simple transmission. C'est surtout le résultat d'un processus de transformation [...] des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles » (Giordan, 1993, p. 263-264). Il serait faux de prétendre qu'on peut transmettre intégralement des savoirs à quelqu'un d'autre. Il faut accepter que l'apprentissage se base sur une bidirectionnalité et que la prise en compte de l'autre est essentielle. La réussite repose sur la considération des représentations et des conceptions initiales des étudiants et des étudiantes. Étant donné qu'elles teintent leur manière de percevoir et d'interpréter les choses, le rôle des médiateurs est de les amener à les enrichir et à les complexifier.

---

<sup>9</sup> Toutefois, il faut considérer que dans le contexte du cours, les étudiants et les étudiantes ont l'occasion de réécrire leur récit et d'échanger avec les autres ainsi qu'avec leur enseignante à ce sujet. La création d'un espace de « reliance » est donc présente dans la globalité de l'activité pédagogique.

Lorsque je repense à mes anciens étudiants et étudiantes, je réalise que ce sont justement tous ces aspects qui les interpelaient : leur propre vécu, leur perception du monde scolaire, ma disponibilité et mon ouverture en tant qu'enseignante, notre dialogue, la médiation. En se situant dans un contexte d'apprentissage selon une perspective socioconstructiviste, les enseignants et enseignantes accordent une valeur centrale aux représentations de la personne, à son vécu, à sa capacité réflexive et à son « éducatibilité ». Le fait que la figure enseignante prenne le temps d'être avec l'autre, se rende disponible à lui ou à elle, remarque ses difficultés et l'accompagne dans la réappropriation d'un pouvoir de formation dans son rapport à l'école peut faire toute la différence. Comme le dit si bien Perrenoud (2003), apprendre c'est désirer, c'est persévérer, c'est construire, c'est interagir, c'est prendre des risques, c'est changer, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport aux savoirs. L'ouverture à l'autre et la considération du vécu donnent sens au processus d'apprentissage et attribuent à l'étudiant et à l'étudiante le rôle principal dans leur formation.

## Conclusion

Cet essai avait pour ambition d'éclairer la question de ce qui favorise la construction d'un rapport positif à l'apprendre et aux savoirs. En analysant les récits d'expériences scolaires satisfaisantes d'anciens étudiants et d'étudiantes du collégial racontées lorsqu'ils suivent une formation pour devenir de futurs enseignants de cet ordre d'enseignement, il prévalait de mieux comprendre le sens qu'ils attribuent à leur vécu en détaillant certains aspects caractérisant leurs représentations de l'enseignement en milieu scolaire. À travers les représentations de chaque personne, c'est la valeur éducative des savoirs d'expérience et des récits d'expérience qui sont explorés.

En l'absence d'espace réflexif, les futurs enseignants et les futures enseignantes reproduiront les façons de faire qu'ils ont vécu (Bliez-Sullerot & Mevel, 2004). L'idée est de créer un dialogue entre les expériences passées à l'école et les éclairages théoriques actuels. Ce processus de réinterprétation des situations vécues peut être utilisé dans les cours en enseignement collégial dans l'optique de favoriser la réflexivité et l'apprentissage. Pour amener les étudiants et les étudiantes à adopter de nouveaux comportements, l'exercice de mise en mots du vécu dans la sphère scolaire est à même de les amener à réfléchir, à expliciter les actions en classe ainsi qu'à leur donner un sens renouvelé. Dans cet essai, ce sont 38 récits d'expérience répondant à la consigne « Racontez une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique de l'enseignant ou l'enseignante » qui ont été analysés. Ces écrits, s'étalant sur deux pages, relatent un événement clé ou un continuum dans le temps ayant marqué le parcours scolaire des étudiants et des étudiantes. Grâce à la combinaison d'une méthode déductive et d'une méthode inductive d'analyse de données, des catégories ont émergé. Ce sont les convergences des notions théoriques retenues par les lectures et des catégories émergentes des lectures des récits d'expérience qui ont constitué la grille de catégorisation finale. La structure narrative des récits d'expérience, les rapports aux savoirs de l'étudiant ou de l'étudiante et la figure enseignante ont été mis en exergue.

L'analyse de la structure narrative des étudiants et des étudiantes a permis de mettre en valeur l'idée selon laquelle la mise en mots d'une expérience permet de clarifier leurs représentations personnelles et d'attribuer un sens cohérent à leur vécu (Ricoeur, 1984).

Cette mise en intrigue contribue à structurer un schéma cohérent de leur expérience et peut, par le fait même, être « déclencheuse » dans le processus de construction de la personne (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Les récits d'expérience peuvent être des outils permettant aux futurs enseignants et aux futures enseignantes de se situer par rapport à leur propre expérience.

De l'analyse des résultats ressort aussi d'autres constats en lien avec la nature du rapport positif à l'apprendre ainsi qu'aux représentations construites par l'étudiant ou par l'étudiante. Les résultats de cet essai soutiennent l'idée selon laquelle l'aspect humain occupe un rôle de premier ordre dans l'apprentissage scolaire. C'est grâce aux interactions quotidiennes avec l'autre que chaque personne construit son identité, ses conceptions du monde scolaire et de son rôle comme futur enseignant ou future enseignante. L'importance de l'aspect humain revient dans l'ensemble des récits d'expérience analysés. L'autre est perçu comme un médiateur qui permet de négocier sa propre vision du monde (Mayen & Maheux, 2003). C'est grâce à l'échange que la coconstruction des représentations est possible (Pépin, 1994). Par la suite, le rapport aux savoirs est représenté dans les écrits de multiples façons, mais il en ressort de manière générale une vision du modèle scolaire moins traditionnel, des rapports enseignants-étudiants moins hiérarchiques et moins distants. C'est l'idée de l'accessibilité des savoirs, de leur démocratisation et de la reconnaissance individuelle de l'apport de chacun qui prévaut.

Finalement, les conclusions les plus marquantes font référence à l'ampleur de l'influence de la figure enseignante. L'image d'un enseignant imparfait, accessible et humain est mise de l'avant. Elle se matérialise à travers deux principales compétences, la compétence didactique et la compétence relationnelle (Merle, 2004). Dans la première compétence, les étudiants et les étudiantes reconnaissent l'importance des activités d'apprentissage, des techniques d'enseignement et des méthodes d'évaluation, mais aussi de la capacité à évaluer les besoins de l'autre. L'aspect didactique va au-delà de la maîtrise du contenu. Il réfère à l'habileté à considérer l'autre et son processus d'apprentissage. Dans la deuxième compétence reconnue, les étudiants et les étudiantes font référence à la relation avec l'enseignant ou l'enseignante. Sa posture d'ouverture, sa prise en compte de l'autre et de sa singularité sont les principaux éléments caractérisant cette dimension. Les récits

d'expérience montrent que les apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel occupent une position centrale dans leur rapport aux savoirs (Charlot, 1999).

Conformément à mes attentes initiales, je prévoyais que le lien et les interactions avec les autres seraient pointés par les étudiants et les étudiantes comme étant une variable importante. Cependant, j'étais loin de soupçonner que la figure enseignante représenterait une dimension aussi prégnante. De par son caractère quasi adulé et par son influence directe sur les représentations des étudiants et des étudiantes, l'enseignant ou l'enseignante agit à titre de pierre angulaire dans la construction du rapport aux savoirs. La figure enseignante a une incidence sur la perception que l'étudiant ou l'étudiante a de lui-même ou d'elle-même et sur sa projection dans le futur. En étant disponible et à l'écoute de l'autre, l'enseignant ou l'enseignante humanise en quelque sorte son métier aux yeux des étudiants et des étudiantes. Il ressort aussi dans la majorité des récits d'expérience une simplicité, voire une certaine banalité du bien dans les gestes et les actions relatées ayant contribué à créer une expérience satisfaisante. La raison d'être de cette influence n'est pas distincte, mais elle fait écho aux propos de Cifali (2012) qui cite Terestchenko (2006).

Bien que l'effet du métier d'étudiant ait contribué à teinter les données analysées et que cet aspect constitue une limite de cet essai, je constate le dialogue établi entre différents concepts. L'aspect humain, l'aspect affectif et l'aspect singulier de l'apprentissage occupent une place dominante. J'estime que l'écriture de récit d'expérience scolaire offre une voie au sujet afin de penser à son vécu et prendre le temps de le mettre en mots. La posture active lui attribue en quelque sorte un pouvoir d'agir sur sa formation. Pour approfondir la démarche et faciliter la réflexion en vue de stimuler des changements de représentation, il importerait de donner une place plus grande à l'échange afin de mettre à l'épreuve et de négocier les différentes visions du monde scolaire. Dans un horizon de poursuite de la recherche, il serait intéressant de se pencher sur l'analyse que les étudiants et les étudiantes ont eux-mêmes réalisés par rapport à leur propre récit d'expérience. Ce serait l'occasion d'observer en quoi l'échange avec les autres et le retour réflexif sur le vécu transforment (ou pas) les représentations précédemment mises en lumière.

Cet essai m'aura permis de mieux comprendre les éléments constitutifs d'une expérience d'intervention pédagogique qualifiée de satisfaisante. J'ai pu constater comme l'exprime Longhi dans une entrevue récente à Reuter (2020) « que le vécu disciplinaire est constitué de représentations, de sentiments et d'émotions » (p. 3). Comme enseignante, j'estime qu'il est riche de prendre conscience de ce phénomène intrinsèque et subjectif qui concerne chaque étudiant et chaque étudiante afin de mieux saisir le rapport positif à l'apprendre. Reuter (2020) évoque l'importance de « prévenir ces phénomènes [touchant à la subjectivité d'aimer ou détester une matière ndlr] en prenant conscience de leur importance [...] et en agissant sur les fonctionnements disciplinaires » (p. 3). Le but serait-il donc d'intervenir sur ces mécanismes qui génèrent des sentiments qui teintent et orientent le rapport à soi, aux autres et aux savoirs? Ces constats me permettent de mieux envisager l'idée du pouvoir d'agir de l'apprenant dans sa formation et l'influence que je peux avoir comme enseignante.

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.) Paris : Presses Universitaires de France.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J. & Galatanu, O. (2000). I - *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. Dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (éd.), *L'Analyse de la singularité de l'action* (p.13-52). Paris, France : Presses universitaires de France. doi:10.3917/puf.derec.2000.01.0013.
- Beaulieu, E. (2014). L'individu autobiographique, *¿ Interrogations ?*, 17. L'approche biographique. Repéré à : <https://www.revue-interrogations.org/L-individu-autobiographique>.
- Bernard, M.C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157. Repéré à : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30\(1\)/RQ\\_30\(1\)\\_Bernard.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Bernard.pdf)
- Bernard, M.-C. (2014). La « présentation de soi » : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie. *¿ Interrogations? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17. L'approche biographique, janvier 2014. En ligne <http://revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour>
- Bernard, M.-C. (2015). Raconter son parcours de vie en contexte scolaire selon un cadre interprétatif interactionniste. Dans M. Romero (ed.), *Actes de l'École d'été internationale "Intergenerational learning, life narratives and games. Apprentissages intergénérationnels, narratives de vie et jeux". Proceedings of the Silver gaming intergenerational summer school* (p. 100-106). Québec : Livres en ligne du CRIRES, <https://lel.crires.ulaval.ca/public/sgiss2015-proceedings-actes-r21.pdf>.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225. Repéré à : [www.jstor.org/stable/40689912](http://www.jstor.org/stable/40689912).
- Bliez-Sullerot, N. & Mevel Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris, France : L'Harmattan.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. *Le sujet dans la cité*, actuels 6(1), 23-39. doi:10.3917/lsdlc.hs06.0023.

- Breton, H. (2019). Vitalités des formations par les histoires de vie ». Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (coord.), *Les voies du récit*. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche (p. 13-25). Québec : Éditions science et bien commun & LEL du CRIRES. Repéré à : [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/les-voies-du-recit-pdf\\_final\\_0.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/les-voies-du-recit-pdf_final_0.pdf)
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* (3e éd.). Paris : Anthropos, Economica.
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Chaxel, S., Fiorelli, C. & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action, *Interrogations ?*, 17. L'approche biographique. Repéré à : <https://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>
- Chocat, J. (2009). *Le savoir d'expérience : une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle*. Limoges : I.F.S.I, Cadre de santé, CHU.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation: l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 8(21). Repéré à : <http://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-%C3%a9criture.pdf>
- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi*. Québec : Éditions Septembre.
- Condamin, A. (1998, juin). *La traversée du miroir, ou Retrouver un sens à l'enseignement après une crise professionnelle*. Communication présentée à l'Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC, Québec.
- Courtois, B. & Pineau, G. (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris, France: La Documentation française.
- De Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. Dans B. Courtois & G. Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 13-20). Paris : La Documentation Française.
- Deledalle, G. (1995). *La théorie pédagogique de John Dewey*. Dans *J.D., Dewey* (p. 7-44). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (2000/2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2017). De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom?. *Le sujet dans la cité*, actuels 6(1), 9-22. doi:10.3917/lslc.hs06.0009.

- Demba, J. (2014). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. Dans M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf) .
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Dominicé, P. (1989). Méthodologie de recherche-formation. Dans G. Pineau & G. Jobert (dir.), *Les histoires de vie* (Tome 2, p. 57-64). Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Fourez, G. (1992). *La construction des sciences*. Bruxelles: De Boeck (1<sup>e</sup> éd. 1988).
- Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. Dans J. Houssaye (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 259-274). Paris : ESF.
- Glaserfeld, E. von. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21–27. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/031698ar>
- Howe, R. (2017). Ainsi, il y aurait d'autres "Julien"? Une suite à l'hypothèse d'une traversée narcissique chez certains enseignants. *Portail du réseau collégial du Québec*. Repéré à : [http://lescegeps.com/pedagogie/approches\\_pedagogiques/ainsi\\_il\\_y\\_aurait\\_dautres\\_julien\\_une\\_suite\\_a\\_lhypothese\\_dune\\_traversee\\_narcissique\\_ch\\_ez\\_certains\\_enseignants\\_](http://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/ainsi_il_y_aurait_dautres_julien_une_suite_a_lhypothese_dune_traversee_narcissique_ch_ez_certains_enseignants_)
- Howe, R. (2018). La traversée narcissique chez certains enseignants. *Portail du réseau collégial du Québec*. Repéré à : [http://lescegeps.com/pedagogie/approches\\_pedagogiques/la\\_traversee\\_narcissique\\_ch\\_ez\\_certains\\_enseignants](http://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/la_traversee_narcissique_ch_ez_certains_enseignants)
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, 62, 895-905.
- Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans J.-P. Boutinet (éd.), *L'ABC de la VAE* (p. 112-113). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.bouti.2009.01.0112.
- Kunnen, E.S. & Bosma, H.A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 183-203. Repéré à : <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/osp.1061>
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lani-Bayle, M. & Passeggi, M. (2014). *Raconter l'école : À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris : L'Harmattan.

- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5–19. <https://doi.org/10.7202/031697ar>
- Laterrasse, C. (2002). Introduction. Dans C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir, à l'école et à l'université* (p. 7-11). Paris : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001). L'accompagnement des mourants. Dans G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, R. Stahl (dir.) *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (p. 45-50). Paris : L'Harmattan.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lecomte, J. (2019). Robert Rosenthal. L'effet Pygmalion. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 54(3), 18-18. <https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/magazine-les-grands-dossiers-des-sciences-humaines-2019-3-page-18.htm>.
- Leray, C. (1995). Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 77-84. Repéré à : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_112\\_1\\_1228](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1228)
- Malet, R. (2001). Entrée en profession enseignante. *Histoire de vie*, Dossier histoire de vie et formation, 87-99.
- Mayen, P. & Mayeux, C. (2003) Expérience et formation. *Savoirs* 1(2), 13-53. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* Paris : ESF.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208. doi:10.3917/es.013.0193.
- Mercier, L. & Rhéaume, J. (2017). Re-traiter sa vie aujourd'hui au Québec. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 23(1), 97-109. doi:10.3917/nrp.023.0097.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à : <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Nemo, Y. (2015). Changer le rapport à l'école. *Études*, février(2), 31-41. doi:10.3917/etu.4213.0031.
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12.
- Orofiamma, R. (2002). *Le travail de la narration dans le récit de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Parron, A. (2014), Travail biographique dans les situations de handicap psychique : de l'expérience individuelle à la parole collective, *¿ Interrogations ?*, 17. L'approche biographique, janvier 2014. Repéré à : <https://www.revue-interrogations.org/Travail-biographique-dans-les>
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?. Dans UNAPEC, *Le métier d'élève* (p. 15-25). Paris : UNAPEC.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ?. *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. doi:10.3917/ep.024.0009.
- Pineau, G. & Marie-Michèle. (1983/2012). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal/Paris : Éditions Saint Martin/Éditions Edilig.
- Pineau, G. (1999). Expérience d'apprentissage et histoires de vie. Dans P. Carré & P. Gaspar, *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (2<sup>e</sup> ed., p. 307-327). Paris : Dunod.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Prairat, E. (2016). Eirick Prairat : Quelle éthique pour l'enseignant ?. *Le café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/21102016Article636126294982195968.aspx>
- Reuter, Y. (2016). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-34.
- Reuter, Y. (2020). Aimer / détester une matière : Une approche inédite du décrochage scolaire. *Le café pédagogique*. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/06102016Article636113341516329963.aspx>

- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit II : La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roger, L., Jorro, A. & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(1-2), 28–37. Récupéré à : <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1024586ar>
- Roy, C. (1997). L'enseignement : art ou science? *Pédagogie collégiale*, 11(1), 6-8.
- Ruel, F., Désautels, J. & Larochelle, M. (1997). Enseigner et apprendre les sciences: représentations sociales de futurs enseignants et enseignantes. *Didaskalia*, 10, 51-73.
- Simard, Y. (2005). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 543–562. <https://doi.org/10.7202/013909ar>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth inteaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/001785ar>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck / Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

# Annexe A Approbation du CÉRUL



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**

Vice-rectorat à la recherche,  
à la création et à l'innovation  
Comité d'éthique de la recherche

## APPROBATION DE L'ÉTHIQUE

Projet de recherche impliquant des êtres humains ou  
la consultation de renseignements personnels

Ce projet de recherche a été examiné en conformité avec les  
*Modalités de gestion de l'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'Université Laval,*  
par le Comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie  
et en sciences de l'éducation

Projet intitulé :	Apport des récits d'expérience à l'apprentissage dans la formation à l'enseignement
Nom du chercheur :	Madame Saralou Beaudry-Vigneux
Nom du directeur de recherche :	Madame Marie-Claude Bernard
Numéro d'approbation :	2019-291 / 22-10-2019
Date de décision :	22 octobre 2019
Date d'expiration de l'approbation :	1 <sup>er</sup> novembre 2020

Après examen des informations et des documents qui lui ont été transmis, le Comité a constaté que ce projet respecte les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Il prend acte de la confirmation écrite de la chercheuse à l'effet qu'elle a pris connaissance des mesures de suivi<sup>1</sup> associées à l'émission de l'approbation éthique de son projet et qu'elle accepte de les appliquer. Par conséquent, le Comité approuve ce projet pour un an.

\_\_\_\_\_  
Claude Goulet, président  
Comité d'éthique de la recherche en psychologie  
et en sciences de l'éducation

4 novembre 2019  
\_\_\_\_\_  
Date

<sup>1</sup> Rappel des mesures de suivi au verso



## Mesures de suivi associées à l'approbation éthique

Pour le projet intitulé : **Apport des récits d'expérience à l'apprentissage dans la formation à l'enseignement**  
(Numéro de dossier : 2019-291)

1. Informer le Comité par écrit et dans les meilleurs délais (indépendamment du calendrier de ses réunions statutaires) des situations suivantes si elles se présentent :
  - de **toute modification au projet**, comme il a été approuvé en ce jour, qui comporterait des changements dans le choix des participants, dans le recrutement, dans la manière d'obtenir leur consentement, de réaliser la collecte des données ou encore, dans les risques ou inconvénients encourus par la participation, et ce, préalablement à l'application de ce changement (modèle de lettre de demande d'amendement disponible sur le site Internet des CÉRUL);
  - de **toute modification** qui serait apportée à un **instrument utilisé pour le recrutement** (annonces, affiches, etc.), pour confirmer le **consentement** (formulaire de consentement, feuillet d'information, etc.) ou pour effectuer la **collecte** des données (questionnaire, grille d'entrevue, etc.) en fournissant la nouvelle version du document concerné, où les modifications auront été mises en évidence, préalablement à son utilisation;
  - de **tout événement imprévu et sérieux** (ex. : détresse psychologique d'un participant, menace proférée à l'égard d'une personne, effets secondaires ou imprévus ou indésirables d'un produit, d'un médicament ou d'un test, etc.) qui surviendrait dans le déroulement d'une activité du présent projet et qui impliquerait un participant, en complétant le formulaire VRR-EI disponible sur le site Internet des CÉRUL;
  - de **l'interruption prématurée de ce projet de recherche** pour une raison quelconque qu'il soit financé ou non, y compris en raison de la suspension ou de l'annulation de l'approbation d'un organisme subventionnaire.
2. Tant que la collecte des données ne sera pas définitivement terminée, présenter annuellement une **demande de renouvellement** de l'approbation, en fournissant un rapport sur le déroulement de la recherche, le nombre de participants recrutés et, le cas échéant, sur les difficultés rencontrées en cours de réalisation, à l'aide du formulaire VRR-107. La demande de renouvellement doit être transmise au Comité dans un délai de 30 jours avant la date de fin de l'approbation, indépendamment du calendrier des réunions statutaires.

# Annexe B Consignes du travail

## Récit d'expérience (première version)- Travail individuel écrit

### Informations principales

Titre : Récit d'expérience (première version)- Travail individuel écrit

Mode de travail : Individuel

Pondération : 10 %

### Directives de l'évaluation :

À l'instar de Cole et Knowles (2000) qui affirment que « We teach who we are »[1](p. 27) les interventions pédagogiques ne peuvent faire l'abstraction de la personne de l'enseignant ou l'enseignante et c'est une des raisons, parmi d'autres, pour lesquelles vous aurez à élaborer un récit d'expérience.

Ce travail, individuel, (5 pages en tout, à interligne et demi, police Times New Roman 12) sera élaboré en deux temps. La première partie est à remettre la deuxième semaine de cours, soit le 22 ou le 23 janvier selon la section (2 pages); la deuxième version incluant des liens théoriques et la conclusion est à remettre lors de la dernière séance de cours, soit le 22 ou le 23 avril (3 pages supplémentaires).

Le texte qui vous est demandé est un récit qui relate une expérience scolaire. Vous avez le choix de raconter une expérience satisfaisante ou une expérience insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique de l'enseignant ou l'enseignante. Vous aurez à réfléchir sur votre expérience en tant qu'ancien étudiant·e du collégial et, le cas échéant, d'ancien étudiant·e d'université ou élève du secondaire [2], et sur les stratégies pédagogiques ou les modes de fonctionnement en classe qui vous ont marqué (positivement ou négativement). Ce texte devra être écrit sous le mode du récit; vous pouvez donc y relater vos idées, vos impressions ou encore vos sentiments par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage, aux enseignants et enseignantes, aux savoirs scolaires, aux autres élèves ou encore au personnel administratif ou à la famille, s'il y a lieu.

Cet exercice n'est pas une simple activité d'évaluation. Il s'agit plutôt de conduire une activité réflexive qui permet non seulement de comprendre la genèse d'un point de vue (comment on en est venu à penser ainsi), mais aussi de faire des choix pédagogiques à partir de l'éclairage apportée par l'analyse de notre expérience. Les récits d'expérience constituent une méthode qui favorise la prise de conscience de son propre vécu et du sens que l'on donne à ses actions, notamment celles qui ont rapport à l'école, à l'apprendre et à l'enseignement.

### Première version

La première version focalise la description de votre expérience. Vous commencerez par choisir une situation (satisfaisante ou insatisfaisante) que vous avez vécue au collégial (à l'université ou à l'école secondaire) ou, le cas échéant, dont vous avez été témoin, en lien avec le mode d'intervention pédagogique mis en place par l'enseignant ou l'enseignante. Vous raconterez l'expérience retenue en situant le contexte de l'intervention (lieu; école ;

ordre d'enseignement – secondaire, collégial ou universitaire– ; la (les) personne(s) concernée(s) par l'événement et les autres acteurs en cause ; l'incident ou l'événement qui situe l'intervention en cause). Vous raconterez l'intervention proprement dite, en faisant ressortir la démarche ou la stratégie utilisée par l'enseignant ou l'enseignante. Vous incluez également votre compréhension de l'événement ou de votre expérience et les raisons pour lesquelles vous considérez l'intervention choisie comme satisfaisante ou insatisfaisante.

En guise de guide, voici quelques questions pour amorcer votre récit d'expérience et l'étayer, étant entendu qu'il vous est loisible d'en ajouter d'autres:

**Racontez une expérience satisfaisante ou insatisfaisante vis-à-vis du mode d'intervention pédagogique de l'enseignant ou l'enseignante :**

1. Pouvez-vous élaborer la « mise en intrigue » de l'expérience choisie (c'est-à-dire l'évoquer en donnant un début, un milieu et une fin à l'intervention ou aux actions posées)?
2. Selon vous, y avait-il un but à l'intervention que vous décrivez?
3. Quelles actions ont été posées dans l'expérience décrite?
4. Quels sont les souvenirs que vous avez par rapport à la réaction des autres élèves, du personnel enseignant, de la direction ou encore de la famille (parents, frères ou sœurs) par rapport à cette expérience?
5. Comment vous voyez-vous dans cette expérience? Quelles images de vous-même vous ont été renvoyées de la part de cet enseignant ou enseignante?
6. Quel type de lien avez-vous établi avec cet enseignant ou enseignante? Ce lien a-t-il été modifié suite à l'intervention dont il est question?
7. Aviez-vous un plaisir (ou, au contraire, un rejet) particulier pour les savoirs scolaires que cet enseignant ou enseignante mobilisait?
8. Quel sens a eu pour vous cette intervention ou cette expérience?
9. Votre vision des choses a-t-elle changé depuis?
10. Qu'avez-vous appris de cette intervention ou de cette expérience?