

Récits exemplaires de pratique enseignante

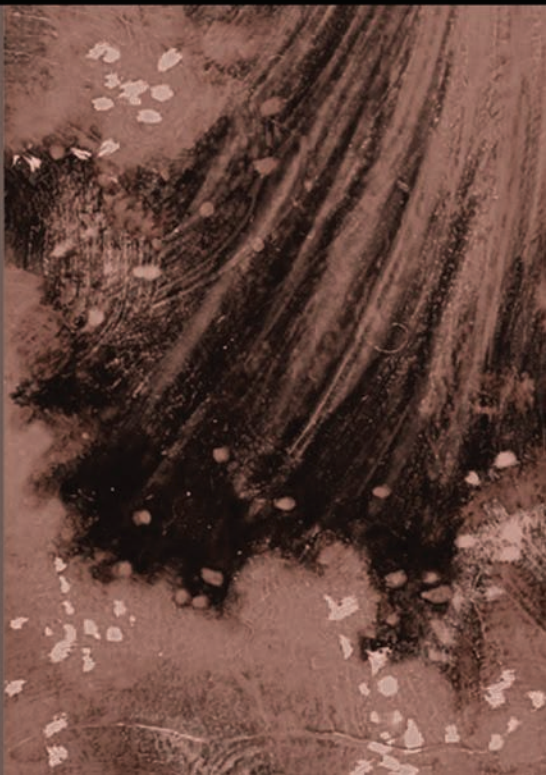
Analyse typologique

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

SERGE DESGAGNÉ



Presses
de l'Université
du Québec



Récits
exemplaires
de pratique enseignante
Analyse typologique

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone: 33 1 43 54 49 02
Télécopieur: 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone: 022 960 95 25
Télécopieur: 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

© 2005 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Récits exemplaires de pratique enseignante*, Serge Desgagné, ISBN 2-7605-1358-0 • D1358N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique

SERGE DESGAGNÉ

2005



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

© 2005 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Récits exemplaires de pratique enseignante*, Serge Desgagné, ISBN 2-7605-1358-0 • D1358N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Desgagné, Serge, 1953-

Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique

(Collection Éducation-recherche; 17)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1358-0

1. Enseignement – Pratique – Cas, Études de. 2. Enseignants – Responsabilité professionnelle – Cas, Études de. 3. Classes (Éducation) – Conduite – Cas, Études de. 4. Enseignants – Formation. 5. Éducation – Recherche. 6. Analyse des pratiques professionnelles. I. Titre. II. Collection.

LB1027.28.D47 2005

371.102'072'2

C2005-940423-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible avec l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2005 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2005 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2005

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

© 2005 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél.: (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de: *Récits exemplaires de pratique enseignante*, Serge Desgagné, ISBN 2-7605-1358-0 • D1358N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Remerciements</i>	XIII
<i>Introduction D'une parole à faire entendre</i>	1
1. Un livre qui porte sur des récits exemplaires de pratique enseignante.....	3
2. Un livre qui aborde la vie de la classe par la délibération de l'enseignant.....	5
3. Un livre qui propose une approche intégrative de la recherche et de la formation.....	7
Avant de quitter le lecteur.....	10
Chapitre 1 Contribution à la formation et à la recherche	11
1. Le développement de la méthode des cas.....	13
1.1. Une formation au jugement pratique.....	13
1.2. Une initiation au langage de la pratique.....	15
1.3. Une approche à plusieurs variantes.....	17
En synthèse....	21
2. L'investigation du savoir professionnel.....	22
2.1. Une ouverture à la délibération de l'enseignant.....	22
2.2. Un ancrage dans les situations-problèmes.....	24
2.3. Une reconstruction narrative de l'expérience.....	26
En synthèse....	29

Chapitre 2	Démarche de reconstruction et d'analyse	31
1.	L'adoption d'une posture restitutive	33
1.1.	Une définition d'abord intuitive	34
1.2.	Les activités préparatoires ou l'étape de cosituation	36
1.3.	La narration orale ou l'étape de coopération	37
1.4.	La mise en forme écrite ou l'étape de coproduction	39
2.	De la posture restitutive à la posture analytique	41
2.1.	Une définition plus conceptuelle	42
2.2.	La méthode comparative conduisant à une typologie	46
2.3.	Le mode de structuration des récits en prototypes	50
2.4.	Autour de cinq types de récits présentés	53
Chapitre 3	Présentation d'une typologie	69
1.	Le récit d'exploration	71
1.1.	Les composantes définitoires	71
1.2.	Reconstruction du prototype <i>Le sourire dans les yeux</i>	72
1.3.	Reconstruction du prototype <i>Le savoir de l'intuition</i>	79
1.4.	Le commentaire interprétatif	86
2.	Le récit d'accomplissement	90
2.1.	Les composantes définitoires	90
2.2.	Reconstruction du prototype <i>Être bien dans sa peau</i>	91
2.3.	Reconstruction du prototype <i>Aimer l'école jusqu'au bout</i>	99
2.4.	Le commentaire interprétatif	106
3.	Le récit d'initiation	111
3.1.	Les composantes définitoires	111
3.2.	Reconstruction du prototype <i>Tu nous aimes pas</i>	112
3.3.	Reconstruction du prototype <i>Une classe à découvrir</i>	118
3.4.	Le commentaire interprétatif	123

4.	Le récit d'affirmation	129
4.1.	Les composantes définitives	129
4.2.	Reconstruction du prototype <i>L'humeur d'un matin</i>	130
4.3.	Reconstruction du prototype <i>Attention à l'humiliation</i>	137
4.4.	Le commentaire interprétatif	142
5.	Le récit d'adaptation	147
5.1.	Les composantes définitives	147
5.2.	Reconstruction du prototype <i>Cinquante mille choses à faire</i>	148
5.3.	Reconstruction du prototype <i>Le retour</i>	155
5.4.	Le commentaire interprétatif	162
	En synthèse	168
Chapitre 4	Mise en valeur d'une professionnalité	173
1.	Une approche inductive	175
1.1.	Un trajet de développement professionnel	175
1.2.	Un champ de responsabilité professionnelle	177
1.3.	Un processus d'apprentissage professionnel	178
2.	Une approche référentielle	180
2.1.	La construction d'une identité professionnelle	180
2.2.	L'exercice d'une éthique professionnelle	181
2.3.	La mobilisation d'une réflexivité professionnelle	184
	En synthèse	186
Conclusion	D'un savoir en héritage	189
1.	Le récit exemplaire d'une pratique... de recherche au bénéfice de la formation	191
2.	La perspective de construire un «flot de rationalité» autour de récits d'enseignants	192
3.	La poursuite d'un «idéal type» comme horizon à donner aux cas prototypes	194

<i>Annexe</i>	Deux exemples de récits dans leur première version reconstruits selon une posture « restitutive »	197
	1. Le sourire dans les yeux	199
	2. Le savoir de l'intuition	209
	Bibliographie.	219
	Note sur l'auteur	229

REMERCIEMENTS

Pour toute la partie du projet concernant la reconstruction des récits qui précède l'analyse typologique présentée dans ce livre, je tiens à souligner la précieuse collaboration de mon collègue Fernand Gervais, de l'Université Laval, qui a agi à titre de cochercheur.

Il convient de relever également, pour cette première partie, la contribution du représentant du milieu scolaire participant, Rénaud Dufour, de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries, ainsi que des assistantes de recherche Hélène Larouche, Christine Couture et Annie Malo.

J'exprime toute ma gratitude aux vingt enseignantes et enseignants qui ont collaboré à ce projet de recherche, à travers le témoignage de leur expérience de pratique, une expérience qui a pris forme dans la démarche de reconstruction et d'analyse des récits exemplaires.

Au moment où il convient de les présenter, l'un après l'autre, dans cet ouvrage, je suis saisi d'un double élan qui témoigne d'un même souci éthique. Un premier élan, d'enthousiasme, me pousse à dévoiler leur identité, en tant qu'ils sont les auteurs de leurs propres récits, une identité d'auteurs que je voudrais ici leur voir reconnaître. Mais un second élan, de prudence celui-là, me pousse à protéger leur identité, en tant qu'elle donne accès, à travers les récits, à leurs gestes professionnels et donc aussi aux personnes, notamment aux élèves et aux parents concernés.

Dans la mesure où la confidentialité fait partie intégrante des règles d'une profession digne de ce nom, il est loisible de penser que les enseignantes et enseignants, tous aussi professionnels les uns que les autres, souscriront, de ce point de vue, au respect de cette règle de confidentialité.

Cela dit, ce double élan de reconnaissance et de protection d'une identité demeure, pour un auteur soucieux de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants, un dilemme non résolu.

Qu'il me soit permis de saluer, une fois de plus, chacun et chacune personnellement et de souhaiter que ce livre, par son effort de mise en valeur de leur savoir professionnel, témoigne de toute ma reconnaissance à l'égard de leur engagement dans ce projet.

À Carl, Clémence, Donald, Donat, Gaétane, Édith, Gérard, Hélène, Jacques, Josée, Léopold, Louise, Mario, Marcel, Martine, Micheline, Réal, Réal, Rita et Robert, toute mon estime renouvelée.

Enfin, je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Comité régional (0312) sur la formation du personnel enseignant, rattaché au ministère de l'Éducation du Québec, qui ont participé au financement de ce projet de recherche collaborative.

INTRODUCTION

D' une parole à faire entendre

La tâche d'introduire le lecteur à l'ouvrage qu'il s'apprête à lire nous paraît avant tout reposer sur une exigence de clarification: À quoi doit-il s'attendre? Car si l'ouvrage s'adresse plus largement à toute personne curieuse de suivre une démarche de réflexion portant sur la profession enseignante et le savoir de ceux et celles qui l'exercent, il vise plus précisément, on le verra, à rejoindre un formateur-chercheur intéressé à savoir comment tirer parti d'une approche narrative de la pratique, une façon d'utiliser le récit à des fins de formation tout autant qu'à des fins de recherche. Sur quoi porte l'ouvrage ou qu'entend-on par récits exemplaires de pratique? Des récits qui portent sur quoi ou sous quel angle le savoir-enseigner y est-il abordé? Quelle approche d'analyse propose-t-on ou comment conçoit-on l'exploitation de ces récits, en recherche comme en formation? Voilà globalement les questions à partir desquelles nous comptons situer notre lecteur...

1. UN LIVRE QUI PORTE SUR DES RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUE ENSEIGNANTE

Ce livre porte sur des récits exemplaires de pratique enseignante. Leur exemplarité, disons-le tout de suite, ne tient pas au fait qu'il s'agirait là de plus belles pratiques que d'autres, laissant entendre qu'elles se démarquent de pratiques d'autres enseignants, considérées comme moins exemplaires. Aucun jugement de valeur n'a été posé en ce sens. L'exemplarité dont il est question ici renvoie aux enseignants eux-mêmes, des enseignants engagés dans leur pratique, comme beaucoup d'autres enseignants dignes de ce nom, et qui, invités à revisiter leur expérience, y ont puisé des événements considérés par eux comme significatifs, des événements susceptibles aussi d'inspirer ceux et celles qui veulent en connaître les enjeux véritables, sans fard ni masque¹. Des enseignants se livrent, dirait-on autrement, à travers des histoires vécues comme des problèmes à résoudre qui furent aussi pour eux des défis à relever... Et voilà bien le sens donné ici à la notion d'exemplarité. Ces récits de pratique enseignante sont dits exemplaires en ce qu'ils sont porteurs d'un enseignement; celui qu'en dégage l'enseignant pour lui-même, en tant que son histoire illustre une facette significative de sa pratique, et éventuellement pour d'autres, en tant que son histoire est susceptible d'offrir un héritage, issu de la pratique.

1. Des enseignants qui se montrent «à la hauteur de leur quotidien», pourrait-on dire, paraphrasant ainsi Weber cité dans la préface de Maffesoli à la traduction française de l'ouvrage de Schutz (1987, p. II).

Pourquoi parler de récits alors qu'on pourrait simplement parler de cas de pratique ? Car c'est bien plus souvent le cas qu'on associe, dans une visée de formation, à la narration d'un problème ou d'un défi singulier vécu par un praticien et qui servira d'exemple à d'autres qui veulent s'initier à la profession concernée (Merseeth, 1996 ; Mucchielli, 1968). Sans doute s'agit-il de cas au sens d'exemples types de problèmes dont on veut s'inspirer pour la formation, mais comme ce sont des cas racontés par ceux qui les ont vécus, ils prennent ici une valeur de témoignage de pratique. Plus que cela, il y a l'idée, derrière ce témoignage d'événements particuliers racontés, d'éclairer la pratique commune à laquelle ils puisent. L'ambition de ce livre est de rendre compte d'une analyse typologique des récits par laquelle on tente de caractériser la nature même de la pratique enseignante. On rejoint là la fonction même du récit de pratique, tel qu'on le conçoit dans le champ de la sociologie, et qui est, dans une perspective de recherche, de se donner accès, par l'intermédiaire des histoires singulières vécues et racontées par les acteurs sociaux, aux catégories générales de la pratique sociale qu'ils partagent (Bertaux, 1997).

Il y a tout de même une distinction à faire entre l'utilisation du récit de pratique en sociologie et celle que nous en proposons dans ce livre. La sociologie cherche plus directement à comprendre, par l'analyse de récits, le mode de construction des identités sociales, voire professionnelles, à l'intérieur d'une expérience donnée : comment on devient boulanger, comment on compose avec le fait d'être immigrant, comment on négocie le passage de l'école au marché du travail, etc. (voir Bertaux, 1997). Les récits sociologiques témoignent donc ainsi, le plus souvent, de parcours ou de trajets de vie, ceux-là mêmes qui ont présidé à la construction des identités². Notre intérêt à approcher les récits dans la perspective d'en faire des cas de formation nous porte plutôt à orienter les acteurs vers la narration d'un problème à résoudre et à privilégier, dans l'analyse des récits, le savoir-agir ou savoir-intervenir que ces acteurs en sont venus à déployer, voire à construire, à partir de cette résolution de problème. C'est moins sous l'angle de l'identité à construire que sous celui de l'intervention à mener que la pratique enseignante est abordée (ce qui n'exclut pas, on le verra, que les

2. Et cet accent mis sur les parcours constitue un point commun que partage le domaine des histoires de vie avec celui des récits de pratique. Nous aurons, au chapitre 2, à revenir sur cette distinction entre histoires de vie et récits de pratique et à nous situer dans cette filiation de deux courants importants de l'approche narrative à travers la synthèse éclairante qu'en fait Bertaux (1997).

deux angles se recourent). C'est donc moins un trajet de vie professionnelle qui est sollicité dans la narration qu'un événement singulier lié à l'exercice de cette vie professionnelle³.

Par conséquent, notre conception du récit exemplaire de pratique, qui s'appuie sur l'idée d'un problème à résoudre et dont on choisit de témoigner, est d'une certaine façon une conception hybride, qui emprunte à la fois au domaine de la formation, celui du cas de pratique, et au domaine de la recherche, celui du récit de pratique. Le domaine de la formation nous force à poser cette question : en quoi un récit peut-il être porteur d'enseignement pour d'autres qui veulent s'initier à la pratique enseignante ? Le domaine de la recherche nous force à poser la suivante : que livre un enseignant sur la nature de la pratique qu'il exerce quand il choisit de se dire et de se donner en exemple à travers un récit ? Ces deux questions traversent pour ainsi dire le présent ouvrage et tiennent le lecteur en tension constante entre la pertinence que notre analyse, à caractère typologique, peut représenter pour les formateurs, d'une part, et pour les chercheurs, d'autre part. Nous verrons que la notion de récits-prototypes, en recherche, rejoint celle de cas-prototypes, en formation, et que, par ce statut de prototypes qu'on leur attribue, les récits analysés sont tout aussi susceptibles de servir le formateur que le chercheur.

2. UN LIVRE QUI ABORDE LA VIE DE LA CLASSE PAR LA DÉLIBÉRATION DE L'ENSEIGNANT

De quoi parlent ces récits d'enseignants ? Ils parlent tous de la vie de la classe, du point de vue de celui qui doit l'organiser et en assurer la gestion. Les enseignants ont choisi, pour cela, un événement perturbateur de cette vie de la classe, un problème qui fait obstacle (Bruner, 1996) à son organisation et à sa gestion, et nous décrivent la façon dont ils s'y sont pris pour composer avec ce qui se passe là, en contexte. Car c'est bien avant tout un contexte partagé qui délimite ici le champ d'intervention tout autant que le champ de recherche dont il est question, soit celui de la classe du primaire et du secondaire, telle qu'elle se vit dans le Québec contemporain, et à l'intérieur de laquelle sont réunis les facteurs psychosociaux suivants déjà bien connus : un adulte, en rapports réguliers avec un groupe d'enfants ou

3. C'est cette conception du récit de pratique ancré dans un événement et témoignant d'une intervention qui inspirera d'autres travaux menés par des étudiants chercheurs de notre équipe ; voir, en ce sens, la thèse doctorale de Larouche (2000) et le mémoire de maîtrise de Audet (2001).

d'adolescents dont la présence est obligatoire et qui sont réunis dans le but de s'instruire, dans un milieu socioéducatif donné (Herbert, 1964; revu par Postic, 1979). Comment, de l'éthos même de ce contexte, les enseignants abordent-ils les situations problématiques qui les concernent et construisent-ils un savoir-agir ou un savoir-intervenir propre à ce contexte partagé?

S'agit-il donc de récits de gestion de classe, pour employer une expression courante? S'il fallait répondre oui à cette question, il faudrait sans doute préciser d'emblée le sens qu'on lui donne, du moins l'angle choisi pour en parler, pour éviter toute ambiguïté sur cette notion de sens commun. Les récits nous parlent de gestion de classe, dans le sens de ce qui entre dans la délibération d'un enseignant lorsqu'il a à faire avec un interlocuteur-élève(s), individu ou groupe, qui ne répond pas à ce qui est attendu comme mode de fonctionnement à l'intérieur des composantes du contexte de vie de classe décrit plus haut. Comment composer avec la résistance de l'autre dans ce contexte? Comment arriver à négocier une entente? Quels sont les éléments qui sont en jeu dans cette résistance et quels sont les éléments à considérer dans cette entente à négocier? Voilà en gros ce qui est au cœur des récits et l'angle délibératif par lequel on y aborde la vie de la classe. C'est donc plus proprement la relation pédagogique qui est mise en cause dans les récits pour faire une distinction avec la relation didactique où ce serait le rapport de l'enseignant aux savoirs à enseigner plutôt qu'aux élèves à qui il enseigne qui serait à l'avant-plan⁴. En d'autres termes, les récits, de façon générale, concernent moins la délibération de l'enseignant ayant des notions difficiles à enseigner que celle suscitée par des comportements particuliers à réguler.

Cela dit, si nous limitons le propos de nos récits, pour les besoins d'un lecteur qui veut être situé, du côté de la relation proprement pédagogique, il faut bien préciser que cette relation recoupe, dans les récits, tout le territoire couvert par ce qu'on pourrait appeler l'aire psychosociale de l'intervention auprès de l'élève, enfant ou adolescent, groupe ou individu (Postic, 1979). Dit autrement, le problème choisi par l'enseignant et soumis à sa délibération, s'il part souvent d'un constat de comportement particulier à réguler, en classe, par rapport à ce qui est attendu d'un élève ou d'un groupe, censé travailler en vue d'un apprentissage scolaire donné, déborde le plus souvent, dans l'analyse qui en est faite, sur des considérations beaucoup plus larges, telles que la relation affective, l'estime de soi, le respect des autres, l'intégration dans un groupe, l'équilibre familial, l'exclusion sociale,

4. Sur ce rapport entre pédagogie et didactique, voir Jonnaert et Vander Borgh (1999), en particulier le chapitre 2, la section 4. Voir aussi Altet (1994) et Develay (1994).

l'intégrité des personnes, voire, pour un récit en particulier, le sens à donner à la vie et à la mort. Ainsi, c'est tout autant leur fonction d'éducateur qui vise à faire grandir des personnes que leur fonction d'enseignant qui vise à instruire des élèves que les enseignants assument et mettent en valeur dans leur intervention. La relation pédagogique déborde ainsi plus largement sur la relation éducative (Postic, 1979).

Au-delà de cette distinction entre relation pédagogique (voire éducative) et relation didactique, qui nous permet de clarifier l'accent que nous mettons sur l'un des deux versants de la tâche de l'enseignant (Doyle, 1986; Durand, 1996), soit son rapport à l'élève plutôt que son rapport au savoir, c'est aussi d'autre chose dont nous parlent les récits. Car en s'appuyant sur la narration d'un problème et la démarche de délibération qui a permis de composer avec ce problème et éventuellement de le résoudre, c'est toute la dimension du jugement professionnel de l'enseignant qui est mise en valeur. De quoi est fait le jugement professionnel de l'enseignant? Quels sont les enjeux professionnels et contextuels à partir desquels s'exerce ce jugement? Sur quelles croyances ou valeurs éducatives fondamentales s'appuie ce jugement? C'est peut-être avant tout de cela dont nous parlent les récits et, par conséquent, de ce qui fait la professionnalité d'un enseignant. Car, comme nous l'exposerons dans le premier chapitre, parler du jugement professionnel de l'enseignant, c'est s'intéresser à la part d'autonomie réflexive, devant les diagnostics à poser et les décisions à prendre, par rapport à l'élève qu'il a le mandat de faire apprendre, autonomie qui est au fondement même de l'exercice d'une professionnalité.

3. UN LIVRE QUI PROPOSE UNE APPROCHE INTÉGRATIVE DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION

Nous ne saurions terminer ce préambule sans introduire notre lecteur à l'approche qui préside à toute la démarche d'analyse des récits qui est proposée et qu'il sera à même de voir évoluer de chapitre en chapitre. Le rapport de la recherche à la formation est habituellement conçu comme un rapport de service : la recherche sert à constituer un savoir de pratique et la formation, à utiliser ce savoir de pratique ainsi constitué. Ainsi, dans une telle perspective, la recherche qui produit le savoir précède la formation qui en est le véhicule. Dans ce livre, nous nous appliquons à montrer que le savoir produit n'est pas le même, en fin de compte, si la problématique de formation fait partie dès le départ de la problématique de recherche. En d'autres mots, penser que le savoir qu'on veut produire doit servir

la formation, c'est déjà orienter la recherche dans un certain sens qui fait qu'on pensera déjà à produire des récits porteurs d'enseignement, ou récits exemplaires, ce qui n'équivaut pas à produire n'importe quel récit de pratique et qu'on pensera donner au savoir de recherche à produire la forme de prototypes, compatibles avec une exploitation en contexte de formation. La nature même du savoir à produire, au départ, et la mise en forme du produit de savoir, à l'aboutissement, seront fortement imprégnés de la visée de formation établie au départ.

Des récits porteurs d'enseignement, avons-nous dit. Nous verrons, dans le deuxième chapitre, l'importance de l'intention narrative de départ dans la production et dans l'analyse d'un récit. Nous préciserons alors que l'intention de porter enseignement, ou de se donner en exemple, comme c'est le cas dans nos récits dits exemplaires, détermine le mode de construction narrative que vont adopter les enseignants. En outre, nous verrons que se raconter, sous un mode exemplaire, c'est jouer sur deux préoccupations qui vont imprégner la narration même : l'histoire et sa suite d'événements mais aussi l'enseignement à livrer, soit le message que porte son histoire. De sorte qu'il sera impossible de dissocier, au moment de l'analyse du récit, la façon qu'a choisie l'enseignant de structurer les événements de son histoire du type de message de pratique qu'il voulait mettre en valeur à travers cette histoire et qui a fait en sorte qu'il l'a racontée d'une certaine façon. C'est ce qui nous permettra de faire émerger, à l'issue de l'analyse typologique, cinq types de récits, conçus comme cinq façons différentes, pour les enseignants, de « se dire », soit de livrer un certain type de message de pratique à travers un certain type d'histoire de pratique. Ainsi, non seulement l'intention de porter enseignement oriente le mode de construction ou de reconstruction narrative de l'enseignant, mais elle est également déterminante pour guider l'analyse du chercheur et sa production de savoir à partir des récits.

Des récits prototypes, avons-nous dit aussi. La visée de formation qui préside à toute l'entreprise de recherche, à partir des récits, aura également une influence sur le mode de présentation des résultats de l'analyse. Il y a une difficulté à réinvestir les résultats de recherche au bénéfice de la formation, quand cette formation ne fait pas partie, dès le départ, des préoccupations de la recherche qui est menée. Les exigences du monde de la recherche ne rejoignent pas facilement celles du monde de la formation. Nous proposons ici un mode de présentation qui tente de faire coup double en quelque sorte. D'une part, les dix prototypes de récits que nous soumettons remplissent la fonction de présentation des résultats de la recherche. À ce titre, ils illustrent les cinq types de récits dégagés de l'analyse, soit les récits d'exploration, d'accomplissement, d'initiation, d'affirmation et d'adaptation. Mais, du même coup, ces dix prototypes reconstituent l'essentiel des histoires racontées et des enseignements livrés à travers

ces histoires. Ils intègrent le dire narratif de l'enseignant et le commentaire interprétatif du chercheur. Par conséquent, ils constituent, en soi, un matériel utilisable pour la formation où s'intègrent harmonieusement le narratif et le conceptuel. Ainsi, dans notre conclusion sur l'exploitation de ces prototypes, nous les considérons comme un produit de savoir interface entre la recherche et la formation⁵.

Une approche collaborative, ajouterons-nous enfin. Le projet de recherche présenté dans ce livre s'inscrit dans une approche dite innovatrice en éducation (Anadon, 2000; Desgagné, 2001; Van der Maren, 1999) où la constitution même du matériau d'analyse s'effectue à travers un dispositif collaboratif entre chercheurs et praticiens, un dispositif qui prend forme à partir d'une activité réflexive de coconstruction entre les partenaires. Cela veut dire aussi que l'activité de reconstruction (ou de coconstruction) des récits, pour ce qui nous concerne, s'élabore de telle sorte qu'elle remplit une double fonction : une fonction de recherche pour un chercheur en quête d'un objet à investiguer et une fonction de formation pour un praticien en quête de développement professionnel⁶. L'activité même de reconstruction du récit vise ainsi, dans cette rencontre entre chercheurs et praticiens, une double vraisemblance (Dubet, 1994) qui rejoint, pour nous, l'idée de collaboration, c'est-à-dire l'idée de mettre à profit les compétences respectives des partenaires et celle de répondre aux besoins de chacun. À l'horizon de cette double vraisemblance pointe l'espoir d'une interinfluence entre le monde de la recherche et celui de la pratique, et d'un produit de recherche renouvelé, au carrefour de ces deux mondes.

-
5. Un produit de savoir interface entre la recherche et la formation et qui est issu, faut-il le rappeler, de la pratique des enseignants. En ce sens, le prototype ne représente-t-il pas une des formes d'harmonisation souhaitée (voir St-Arnaud, 1993) entre les trois perspectives combinées du praticien (source du savoir), du chercheur (interprète du savoir) et du formateur (médiateur du savoir)?
 6. Le domaine des histoires de vie tente aussi de faire cette conciliation des fonctions de recherche et de formation. Si l'on associe d'emblée, dans le monde de la recherche, les histoires de vie à un matériau d'analyse de certaines réalités psychologiques et sociales, on les associe, tout autant et de plus en plus, dans le monde de la formation, à une approche de développement professionnel offerte à divers groupes de praticiens (voir, entre autres, à partir de l'ouvrage de Lainé, 1998, les travaux menés autour de ce qu'il est convenu d'appeler « les histoires de vie en formation »).

AVANT DE QUITTER LE LECTEUR...

Sans doute le lecteur sait-il un peu mieux, à l'issue de ce préambule, à quoi s'attendre... Assez, du moins, pour juger de son intérêt à poursuivre... Mais au-delà de ces clarifications d'ordre conceptuel, il nous faut peut-être ramener notre lecteur, avant de le laisser parcourir cet ouvrage, à l'attitude de chercheur-formateur qui préside, au fond, à toute l'entreprise de reconstruction et d'analyse de ces récits. N'y a-t-il pas, en filigrane à toute la démarche décrite ici, une disposition profonde à se mettre à l'écoute de la parole des enseignants⁷ et une croyance inconditionnelle à la valeur de cette parole pour ce qu'elle est en mesure de livrer sur les enjeux de la pratique? Cependant, il faut préciser qu'il s'agit d'une écoute agissante, soit une écoute qui cherche à expliciter ce qui est tacite, à conceptualiser ce qui est expérimenté et à interpréter ce qui est raconté. La mise en valeur du savoir de la pratique nous semble ici passer, c'est ce dont cet ouvrage témoigne, par une sorte d'« exégèse » de la parole de l'enseignant.

7. ... qui est aussi une disposition à faire entendre une voix encore peu entendue ou peu reconnue, concernant l'édification du savoir de la pratique (Elbaz, 1991).

CHAPITRE

1

Contribution à la formation et à la recherche

Cet ouvrage s'adresse à deux types de lecteurs et c'est peut-être là que réside son plus grand défi de pertinence. D'une part, il doit susciter l'intérêt des formateurs pour qui les récits exemplaires de pratique présentés sous forme de prototypes constituent un matériel à exploiter auprès de futurs ou de nouveaux enseignants à des fins d'initiation à la pratique professionnelle. D'autre part, il doit attirer l'attention des chercheurs pour qui ces mêmes récits prototypes s'inscrivent dans une démarche d'analyse du savoir de la pratique. Pour les uns (formateurs), on dira que le livre constitue une contribution au développement de la méthode des cas, en enseignement; pour les autres (chercheurs), on dira que le livre constitue une contribution à l'investigation du savoir professionnel des enseignants. Ce seront là les deux angles à partir desquels nous situerons la pertinence et l'objet même de cet ouvrage.

1. LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTHODE DES CAS

Voyons d'abord comment nos récits exemplaires de pratique s'inscrivent dans le développement de la méthode des cas et, ce faisant, comment ils peuvent être utilisés comme matériel de base d'une formation à la pratique enseignante, selon une certaine perspective qui est celle adoptée par la méthode...

1.1. UNE FORMATION AU JUGEMENT PRATIQUE

La méthode des cas, telle qu'elle a été définie par Mucchielli (1968, p. 10), et selon une acception assez répandue dans la plupart des domaines de formation à des pratiques professionnelles, consiste en une «pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse (dans certaines conditions) de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue». Plus que des histoires vraies, la méthode des cas privilégie des situations-problèmes qui appellent un diagnostic ou une décision, de sorte que les apprentis qui s'initient à la pratique, par cette méthode d'apprentissage professionnel, exercent leur sens de la délibération et développent leur jugement pratique. Précisons que, dans l'esprit de la méthode, l'analyse du cas s'effectue à partir d'une animation de groupe, tous apprentis d'une même pratique, permettant ainsi d'exploiter les tentatives des uns et des autres autour du diagnostic à poser ou de la décision à prendre.

Présenter un cas, c'est le plus souvent présenter le problème et laisser le groupe argumenter en faveur d'une solution ou d'une autre, l'animation permettant au groupe de considérer tous les enjeux du problème afin de choisir la solution la plus éclairée possible¹. En fait, il faut arriver à ce que Mucchielli (1968) appelle une « intelligence de la situation » concernée ; c'est là tout l'art du diagnostic et de la prise de décision. Signalons que nos récits exemplaires de pratique proposent des problèmes résolus. Ainsi, ils ne décrivent pas seulement le problème, tel qu'il a été perçu par l'enseignant qui l'a vécu, mais ils nous donnent accès à toute son analyse des enjeux, à la démarche de délibération qui lui a permis de diagnostiquer ce qui n'allait pas et à prendre une décision en conséquence. Ils sont donc moins des problèmes à soumettre à la délibération que des témoignages de délibération sur des problèmes qui sont survenus.

Sans doute ne peuvent-ils pas, à titre de cas, être utilisés de la même façon en contexte de formation, ne donnant pas lieu d'emblée à une argumentation pour savoir ce qu'il conviendrait de faire dans une telle situation ou pour trouver la meilleure solution au problème. Ils sollicitent plutôt, au départ, un effort de compréhension pour saisir la logique qui a amené l'enseignant à aborder le problème comme il l'a abordé. Et cette logique nous est fournie par sa délibération, à laquelle nous donne accès la narration du récit. Ils requièrent aussi un effort d'analyse des enjeux qui ont été considérés dans l'intervention de l'enseignant, en partant de sa compréhension du problème. Ils demandent, enfin, un effort d'appropriation, le plus souvent par une allusion à des cas semblables qu'on a vécus et traités de façon semblable ou différente, ouvrant ainsi la voie à une mise à distance critique et à une confrontation des points de vue.

Mentionnons que le plus souvent les cas-problèmes, ceux qui appellent un diagnostic et une prise de décision, sont décrits en employant la troisième personne. On fait le choix d'une présentation de l'extérieur, si l'on peut dire, du problème : *Voilà ! nous sommes dans telle école ; la situation se passe tel jour ; ce matin-là l'enseignant est disposé de telle façon et voilà que tel élève agit de telle façon... Que feriez-vous dans une telle situation ?* Les récits qui nous concernent sont rédigés à la première personne, ce qui nous ramène dès lors au point de vue de l'intervenant qui nous livre sa compréhension du problème, en contexte, et la logique d'intervention qui fut la sienne. Il est certain que ce choix du « je » de l'enseignant s'appuie sur l'idée que les composantes du problème à résoudre, qui en est un d'intervention dans

1. Voir, à titre d'illustration, pour le contexte francophone québécois, les ouvrages de Guilbert et Ouellet (1997) et Ouellet (1995) ; voir aussi, pour le contexte anglophone américain, celui de Silverman, Welty et Lyon (1992).

une pratique donnée, n'existent pas en dehors de l'intervenant lui-même et de la compréhension qu'il en a, une compréhension qui se veut agissante, au sens où elle oriente son agir².

En effet, parler au « je », c'est reconnaître la dimension construite du problème qui n'en est un que pour celui qui le vit comme tel et qui l'aborde en fonction de sa compréhension des enjeux de la situation, qui incluent, bien sûr, ses propres intérêts et motifs pour le résoudre. Cela dit, dans l'esprit de la méthode, chaque apprenti peut se faire une idée du problème et de la démarche à suivre pour le résoudre. Mais ce sera alors une affaire d'intersubjectivité à réguler dans l'animation, à savoir comment chacun se positionne par rapport au problème et à la démarche choisie pour le résoudre et comment le positionnement de l'un, en confrontant ou confirmant le positionnement de l'autre, élargit l'horizon de possibles quant aux façons d'aborder le problème et de le régler. Cet élargissement des possibles sera alors le point de rencontre de tous les apprentis, le produit d'une sorte d'intelligence collective qui aurait traité la situation-problème.

1.2. UNE INITIATION AU LANGAGE DE LA PRATIQUE

La méthode des cas s'inscrit dans une visée qui dépasse le simple exercice compétent du jugement pratique de l'apprenti. En effet, se pencher sur un cas, c'est plus que délibérer sur des situations-problèmes en vue de leur trouver des solutions : c'est s'initier graduellement à assumer une position de praticien à part entière à l'égard de situations qui portent, par leur authenticité, les véritables enjeux de la pratique, ceux auxquels fait face tout praticien. Dans cette perspective, analyser des cas, c'est, au-delà du traitement des situations-problèmes, apprendre à vivre et à penser comme un enseignant (Kleinfeld, 1992; Shulman, 1992), c'est-à-dire apprendre à affronter, comme tout enseignant, les enjeux véritables et courants de la pratique. La méthode des cas s'inscrit dans une démarche d'insertion dans la pratique; cette approche porte en elle une visée d'appropriation de ce qu'on pourrait appeler le langage de la pratique (Yinger, 1987), au sens d'une entrée dans la culture (Bruner, 1996) professionnelle d'une communauté de pratique donnée³ (Wenger, 1998).

2. Sur cette comparaison entre récits écrits à la première et à la troisième personne, de même qu'entre problèmes à soumettre et problèmes résolus, voir Legendre, Desgagné, Gervais et Hohl (2000).
3. Mattingly (1996) parle, dans le même sens, du cas narratif comme mode d'accès, dans un processus d'insertion dans la pratique, au langage de l'expérience (un accès aux significations construites en contexte), par opposition au langage de papier (un accès aux procédures officielles et standardisées).

En effet, se pencher sur un cas de plaidoirie, en droit, là où la méthode des cas a déjà ses lettres de noblesse⁴, c'est plus qu'apprendre à éclaircir un délit et à utiliser le code civil; c'est s'initier à l'art de défendre une cause avec tout ce que cela comporte de stratégies de conviction et de mise en scène de soi, comme avocat de cour. De même, en médecine, se pencher sur un cas, c'est plus qu'apprendre à utiliser ses livres médicaux pour diagnostiquer une maladie; c'est développer, pourrait-on dire, un art de l'investigation et de la consultation, incluant un certain rapport au malade et au suivi de la maladie. De même, on peut penser qu'en enseignement, analyser des cas d'élèves qui posent problème sur quelque plan que ce soit, c'est plus que développer un bagage de stratégies d'intervention possibles, c'est s'initier à un certain art d'éduquer ou du faire apprendre, incluant un rapport à l'élève, de même qu'une certaine conception du rôle qu'on peut exercer, en tant qu'enseignant, sur son apprentissage⁵.

Abordés dans cette perspective, les récits exemplaires de pratique dont il est question dans ce livre et que nous présentons comme des cas à utiliser en formation sont plus que des récits de délibération sur des problèmes rencontrés et dont on peut suivre la démarche de résolution. Ce sont des témoignages, avons-nous dit, d'un certain art de vivre et de penser sa profession et des multiples facettes par lesquelles cet art, ancré dans une culture éducative donnée, s'exprime à travers les enseignants qui

-
4. Dans une perspective historique, on fait remonter le développement de la méthode des cas, comme approche de formation professionnelle, du moins pour le milieu universitaire nord-américain, à l'initiative de Langdell, de l'Université de Harvard, aux États-Unis, doyen de la faculté de droit, autour de 1870 (Carter et Unklesbay, 1989). Toujours à Harvard, la médecine et l'administration suivront de près (Merseeth, 1991; Poisson, 1995).
 5. Nous sommes bien conscient d'associer ici trois pratiques qui n'ont pas nécessairement le même statut, comme tel, en tant que professions plus ou moins reconnues (voir Schön, 1983, chapitre 2). Mais nous voulons précisément montrer que l'angle sous lequel nous abordons ici la professionnalité, toutes pratiques confondues, nous conduit à porter éclairage à un art d'exercer plutôt qu'au développement ou au maintien d'un statut. Et on verra un peu plus loin que cet art d'exercer ouvre, pour nous, sur l'investigation d'un savoir professionnel, conçu comme un savoir juger de ce qui est possible et bon, en contexte spécifique, partant de l'autonomie dont dispose le praticien pour exercer ce jugement. C'est donc une professionnalité en acte, construite sur les jugements portés en situation, qu'il nous intéresse ici d'investiguer plutôt qu'une professionnalité reconnue par un statut et dont on voudrait décrire l'organisation et la structure. Sur cette distinction entre une professionnalité exercée (plus proche d'une approche dite symboliste-interactionniste) et normative (plus proche d'une approche dite structuro-fonctionnelle); voir Perron, Lessard et Bélanger, 1993).

se racontent. Du moins est-ce là le défi qui s'est posé à notre analyse et qui devrait ressortir de la typologie conçue pour mettre les récits en perspective. Chaque type peut être considéré comme une certaine facette de cet art d'éduquer ou une façon de se représenter l'exercice de cet art. Notre typologie donne accès à ce langage de la pratique que des enseignants jugent important de léguer à ces apprentis qui veulent s'initier à la profession, langage qu'ils sont susceptibles de s'approprier en se penchant sur ces récits, dans l'esprit de formation proposée par la méthode des cas.

1.3. UNE APPROCHE À PLUSIEURS VARIANTES

Formation au jugement pratique, par la démarche de résolution de problèmes et de délibération inhérente au cas, et initiation au langage de la pratique, par l'accès qui est donné à l'art de vivre et de penser comme un praticien d'une certaine culture professionnelle donnée, constituent les éléments de base essentiels autour desquels, on le devine, gravitent une grande diversité de pratiques de formation qui s'en inspirent, sous une facette ou une autre. Pour un professeur qui assume un cours d'un programme de formation, l'idée d'utiliser un cas, c'est-à-dire une histoire de pratique pour illustrer un concept ou un modèle d'intervention, n'est pas chose si rare. Dans le même esprit, l'idée, pour un superviseur de stage, de réunir un groupe de stagiaires autour des problèmes auxquels ils se heurtent dans leurs classes est aussi chose courante. En ce sens, il importe de resituer la méthode des cas dans la tradition d'une pratique de formation relativement répandue et qui s'exerce le plus souvent selon une approche plutôt personnelle et intuitive.

Cela n'empêche pas que, sous un angle de développement plus formel, on puisse dire que la méthode des cas, comme approche de formation, ne suscite pas une adhésion si grande. Car s'intéresser à la méthode des cas, c'est bien sûr aller plus loin qu'utiliser, de temps à autre, des situations vécues pour illustrer des concepts ou encore faire de la résolution de problèmes en groupe. La méthode des cas pose au moins trois exigences à son développement : la construction et la mise en forme des histoires de pratique qui vont tenir lieu de cas, la clarification des conditions d'animation pédagogique par lesquelles on assure un apprentissage à partir des cas ; enfin, la place à accorder à cette approche par cas et son insertion dans les programmes de formation à la pratique professionnelle. En somme, la méthode des cas pose les exigences d'un contenu, d'un processus et d'un contexte de formation à définir, en lien avec l'apprentissage professionnel qu'elle souhaite assurer (Colbert, Trimble et Desberg, 1996 ; Merseth, 1996 ; Sykes et Bird, 1992 ; Wassermann, 1994).

C'est la première exigence que vise à satisfaire ce livre, soit la construction des cas eux-mêmes, car il présente un éventail de cas utilisables pour la formation des enseignants. Cela dit, toute présentation de cas suppose qu'on soit au clair au moins avec deux composantes inhérentes au statut même de cas de pratique : d'une part, il faut être au clair avec un choix d'histoires à reconstruire qui nous permettra de dire qu'il s'agit là d'histoires types, représentatives d'une certaine pratique qu'on souhaite voir mise au jour ; d'autre part, il faut être au clair avec une certaine conception de ce qui fait la substance même de ces histoires et de ce que l'on juge bon que les apprentis s'approprient lors de la formation. En d'autres mots, penser à reconstruire des cas, dans une visée de formation, c'est à la fois penser à choisir des histoires à raconter et penser à mettre en perspective le savoir susceptible d'être construit par les apprentis en partant de ces histoires (Shulman, 1986). Car c'est à travers ce rapport dynamique à établir entre histoire et savoir qu'on pourra poser la question, au fondement de la méthode : de quoi s'agit-il dans ce cas, voire que peut-on en retirer (Shulman, 1992) ?

Pour ce qui concerne la pratique enseignante, on peut établir au moins trois rapports possibles entre les histoires à raconter et le savoir à s'approprier, ces trois rapports permettant de dégager trois façons différentes de concevoir une présentation de cas de pratique dans une visée de formation à l'enseignement (Doyle, 1990) :

► **Les cas préceptes
ou la valeur démonstrative des histoires de pratique**

On peut aborder les histoires de pratique sous l'angle de leur valeur démonstrative, c'est-à-dire avec l'idée qu'elles sont de belles illustrations de certains principes d'action, de maximes pratiques, ou encore de certains concepts rattachés, par exemple, à une théorie de l'intervention éducative. Dans une telle perspective, le savoir à s'approprier par l'apprenti est préexistant, présenté comme une prescription, et l'histoire ne sert qu'à en illustrer la pertinence pour la pratique.

► **Les cas précédents
ou la valeur argumentative des histoires de pratique**

On peut aborder les histoires de pratique sous l'angle de leur valeur argumentative, c'est-à-dire les considérer comme des occasions de délibérer sur des situations-problèmes particulièrement complexes pour lesquelles on considère qu'il n'y a pas de solutions toutes faites. Dans une telle perspective, le savoir n'est pas préexistant; il équivaut ni plus ni moins au sens que chacun va retirer de l'histoire et de l'argumentation du groupe autour de cette histoire.

► **Les cas prototypes
ou la valeur interprétative des histoires de pratique**

On peut aborder les histoires de pratique sous l'angle de leur valeur interprétative, c'est-à-dire considérer qu'elles sont des révélateurs d'un savoir caché, en lien avec la pratique professionnelle concernée, et qu'on peut arriver à mettre au jour par une démarche d'analyse rigoureuse. Dans une telle perspective, le savoir est imbriqué dans l'histoire et prend la forme de catégories structurantes émergentes, révélatrices des différentes facettes d'une intervention à mener autour du problème concerné⁶.

Nous nous inscrivons, quant à nous, dans le développement des cas prototypes avec nos récits exemplaires. Car ce sont bien des histoires interprétées que nous présentons dans ce livre, en lien avec une typologie que nous avons dégagée de notre analyse, à travers une démarche dite de théorisation ancrée, et que les cas viennent mettre en valeur, voire illustrer. Chaque type présente deux prototypes de récits, c'est-à-dire deux histoires différentes mais qui représentent et illustrent un problème de même nature. Les histoires sont restructurées et interprétées selon les catégories

6. Nous avons, dans un article précédent (Desgagné, Gervais et Larouche, 2001), tenté de faire un rapprochement entre ces trois types de cas (Doyle, 1990) et les trois postures qu'elles sous-tendent, de la part du chercheur-formateur qui élabore les cas (Demazière et Dubar, 1997): au cas précepte nous semble correspondre une posture illustrative, où la parole reconstruite sert à exemplifier une conceptualisation préexistante; au cas précédent, une posture restitutive, où la parole, livrée comme telle, sans grille de lecture théorique, parle d'elle-même; au cas prototype, une posture analytique, où la parole a besoin d'être interprétée par une démarche de théorisation ancrée. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'une ou l'autre de ces postures, dans l'exposé de notre démarche d'analyse.

qui définissent le type de problème. Cinq types sont présentés pour un total de dix cas reconstruits. Dans une perspective de formation, les cas prototypes offrent ainsi à la fois les histoires à partir desquelles ancrer la discussion des apprentis et la grille interprétative permettant, au cours de cette discussion, d'en éclairer la lecture ou d'en dégager le sens pour une pratique d'autant plus éclairée.

Nous offrons du même coup, par l'intermédiaire du site Internet (Desgagné et Gervais, 2000), les récits sous l'aspect de cas précédents. On y présente les histoires racontées avant d'être transformées pour en faire des prototypes. Dans cet esprit de cas précédents, les histoires respectent simplement la logique narrative de l'enseignant, ce qui n'exclut pas une certaine transformation dans le passage de l'oral à l'écrit. Mais ce qu'il importe de dire à cette étape de notre propos, c'est que cette présentation complémentaire permet au formateur de disposer des histoires de pratique dans l'esprit de cas précédents, c'est-à-dire d'histoires à partir desquelles, dans un premier temps, les apprentis seront en mesure d'argumenter librement, sans grille d'interprétation préalable. Par ailleurs, ces récits dans leur première version permettront au chercheur soucieux d'apprécier la démarche d'analyse de disposer du matériau à partir duquel l'analyse a été produite, soit cette première mise en forme écrite des histoires racontées oralement par les enseignants.

Enfin, dans la mesure où notre typologie, au-delà de la présentation des prototypes, conduit à proposer une interprétation théorisée du savoir professionnel des enseignants, nous pouvons penser que les histoires de pratique, sous leur forme narrative première, pourraient être utilisées à titre de préceptes. En effet, on pourrait repartir des concepts qui émergent de notre théorisation ancrée et les mettre à l'avant-plan d'une formation à la pratique. Dès lors, les histoires seraient utilisées, dans l'esprit des préceptes, comme des illustrations des concepts qu'on souhaite véhiculer dans la formation. En fait, les théorisations émergentes, une fois conceptualisées, ne deviennent-elles pas des théorisations préexistantes exploitables à nouveau pour interpréter des histoires de pratique? La différence tient sans doute alors à ce qu'elles ne sont pas imposées de l'extérieur, comme des théorisations qui viennent parfois poser un regard évaluateur et décontextualisé sur l'agir des enseignants, mais surgissent de l'intérieur, offrant ainsi un regard compréhensif et en contexte sur les conduites des enseignants qui exercent le savoir professionnel en cause dans les histoires qu'ils nous racontent.

EN SYNTHÈSE...

Somme toute, nous sommes en mesure de dire que si notre ouvrage offre principalement et avant tout une contribution au développement de cas prototypes, il fournit, de façon complémentaire, les éléments nécessaires à l'exploitation des histoires de pratique à titre de cas précédents, en partant des histoires reconstruites dans leur forme première, voire à titre de cas préceptes, en partant des concepts qui émergent de l'analyse et des théorisations existantes qui sont évoquées. Mentionnons qu'il appartient à chaque formateur de donner à la valeur illustrative, argumentative et interprétative la part qu'il souhaite dans sa façon d'utiliser l'approche par cas. Il s'agit peut-être plus d'une question d'accent que d'une question de choix exclusif. Et il y aurait certainement là une grille de lecture intéressante pour analyser les pratiques des utilisateurs de la méthode des cas. C'est peut-être dans le bricolage qu'on est en mesure de faire, à partir de ces trois valeurs, que réside l'originalité de chaque formateur et aussi le potentiel de développement de la méthode des cas en enseignement.

Cela dit, toute la problématique de reconstruction des cas, qu'ils soient prototypes, précédents ou préceptes, ne couvre, rappelons-le, que la première dimension d'un développement véritable de la méthode des cas en enseignement, soit la constitution des cas eux-mêmes qu'on doit rendre disponibles, sous une forme ou une autre. Resterait à travailler sur le processus, soit la façon de créer les conditions pédagogiques nécessaires pour faire cheminer des apprentis à partir de ces cas reconstruits et théorisés que nous présentons. Nous venons d'évoquer ce qui pourrait constituer un cadre d'analyse intéressant des conditions choisies en observant la part donnée à la valeur démonstrative, argumentative et interprétative dans le traitement du cas. Resterait aussi à travailler sur le contexte, soit sur la place à accorder, sur le trajet de formation, à l'apprentissage par cas. Quand le jugement pratique et la délibération doivent-ils faire partie d'un programme de formation? Quelle progression doit-on donner au développement du jugement? Le programme de recherche demeure ouvert et bien actif...

Par ailleurs, le développement de la méthode des cas en enseignement demeure lié au modèle de formation auquel on adhère et à la conception qu'on se fait de l'enseignant qu'on souhaite former. En Amérique du Nord notamment, le modèle de formation universitaire domine de sorte qu'on oscille constamment, et cela fait sans doute partie d'une saine tension, entre un modèle de formation centré sur l'acquisition de connaissances en éducation, où l'on conçoit avant tout l'enseignant comme une personne cultivée et savante sur tout ce qui concerne l'apprentissage et l'éducation des jeunes, et un modèle de formation centré sur le développement de compétences professionnelles, où l'on conçoit avant tout l'enseignant

comme une personne préparée et exercée à faire apprendre et à éduquer des jeunes en milieu scolaire. Tant que le débat dure et que la tension demeure saine entre ces deux modèles, la méthode des cas garde son potentiel de développement, sachant que le cas, s'il exerce surtout la compétence à faire apprendre avec discernement, le savoir-agir..., n'en exige pas moins, pour assurer la qualité de ce discernement, un bagage de connaissances sur l'apprentissage et l'éducation, le savoir que... L'un et l'autre savoirs sont contributives et ne trahissent en rien l'esprit de la méthode⁷.

2. L'INVESTIGATION DU SAVOIR PROFESSIONNEL

Voyons maintenant en quoi nos récits offrent une contribution, du côté des chercheurs, à l'investigation du savoir professionnel des enseignants. Qu'entend-on par savoir professionnel et quels sont les aspects de ce savoir que nos récits permettent d'éclairer ?

2.1. UNE OUVERTURE À LA DÉLIBÉRATION DE L'ENSEIGNANT

Quelle est la nature de ce savoir que permet de dégager notre analyse d'histoires de pratique, savoir que nous mettons en valeur à travers nos cas prototypes ? Chose certaine, il s'agit d'un savoir en cohérence avec notre approche de la méthode qui, selon nous, permet aux apprentis de s'approprier ce savoir, soit la méthode des cas, du moins dans la conception que nous en avons donnée. Ainsi, il est utile de rappeler que la méthode des cas, en s'appuyant sur des problèmes à résoudre, vise le développement du jugement pratique, et que les histoires de pratique qui sont à la source de notre analyse des récits et de la typologie qui s'en dégage puisent au jugement pratique des enseignants. En effet, les histoires racontées sont ancrées dans des situations de pratique abordées comme des problèmes à résoudre et le récit de ces histoires nous donnent accès à toute la démarche délibérative qui a amené ces enseignants vers la résolution de ces problèmes. Nous dirons que le savoir dont il est question ici s'appuie sur cet exercice du jugement pratique de l'enseignant (Ladrière, 1990 ; Chené, 1995 ; Forester, 1999).

Aborder l'enseignant à travers son jugement pratique, c'est se représenter ce praticien dans ce qui constitue l'exercice même et le développement de sa professionnalité. En effet, aborder l'enseignant en tant que

7. C'est dans cet esprit intégrateur des savoirs que Legendre (1998) parle d'une exploitation des cas au bénéfice d'une « interaction dynamique entre théorie et pratique » (p. 390).

professionnel, c'est, pour nous, s'intéresser à la part de choix ou d'autonomie dont il dispose dans son intervention de pratique et qui va l'obliger à délibérer pour juger de ce qui convient⁸, à faire preuve de discernement, dans une situation donnée⁹. La professionnalité, par opposition à la technicité d'une intervention, réside dans le fait que le praticien ne peut se placer en simple exécutant d'un protocole ou d'une procédure préétablie. Il ne peut faire l'économie de son propre jugement, sachant que la situation à laquelle il fait face comporte nécessairement une part d'indétermination due à la spécificité des éléments de contexte qui la définissent. C'est de cet enseignant professionnel dont nous entretenons ce livre, à travers les cas présentés et l'analyse proposée, et de sa faculté d'exercer son jugement pratique en situation.

Le jugement pratique et l'exercice du discernement en situation qu'il sous-tend nous renvoie à la *phronesis* grecque, soit cette disposition à agir prudemment en fonction de ce qui est possible et de ce que l'on considère comme bien ou bon pour les personnes en cause dans les situations de pratique (Carr et Kemmis, 1986; Ladrière, 1990). Car, dans une vision professionnelle, il y a toujours les personnes qu'on sert à l'horizon de notre intervention : le client à défendre pour l'avocat, le malade à guérir pour le médecin, l'élève à instruire pour l'enseignant. Le jugement pratique nous recentre sur l'objet de l'intervention, qui est toujours une personne auprès de qui le praticien se place en service. Il nous recentre aussi sur la finalité de son service : défendre, guérir, instruire, selon le cas. Enfin, il attire l'attention sur ce qui est jugé possible et bon de faire, à titre d'intervention de la part du professionnel, pour guider ou conduire cette personne à la finalité poursuivie, sachant la part d'interprétation de sens que le praticien devra assumer dans la poursuite des valeurs à l'horizon de cette finalité : qu'est-ce que la justice ? la santé ? l'apprentissage ? Et c'est là qu'on entre dans la zone d'indétermination d'une pratique, où est requis le jugement pratique du professionnel.

Car il y aura souvent plus d'un chemin possible pour atteindre la finalité et sans doute aussi plusieurs représentations possibles de l'atteinte de cette finalité. Chacun de ces chemins comportera des risques à calculer, manifester des enjeux à considérer, des valeurs à protéger, qui placeront le professionnel devant des dilemmes parfois très difficiles. Défendre à quel prix et au nom de quelle justice ? Quelle qualité de santé et de vie assure le

8. Pour une façon d'aborder le jugement pratique sous l'angle plus spécifique de l'« action qui convient », voir Thévenot (1990).

9. Sur cette part d'autonomie à reconnaître à l'enseignant, considéré dans sa professionnalité, voir Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999).

remède qui guérit? Instruire pour apprendre quoi et dans quel but? C'est sur tout cela que débouche la zone de l'indétermination d'une pratique professionnelle. Et c'est précisément cette zone que nous avons cherché à explorer à travers la reconstruction et l'analyse de nos récits exemplaires de pratique. Car ce que nos enseignants ont été mis au défi de raconter, ce sont justement des problèmes qui ont été significatifs sur ce plan, c'est-à-dire des problèmes qui ont mobilisé, chez eux, un calcul de risques important, une analyse d'enjeux majeurs, voire l'affirmation de valeurs profondes. En somme, ils ont choisi des événements où leur jugement pratique était particulièrement mis à l'épreuve et qui, de ce fait, méritaient d'être donnés en exemple à des apprentis qui en sont précisément à apprendre à exercer leur discernement et leur jugement en situation de pratique.

2.2. UN ANCRAGE DANS LES SITUATIONS-PROBLÈMES

Cette conception du savoir professionnel, orienté vers le jugement pratique de l'enseignant, tel que nous le concevons ici, s'inscrit tout à fait dans l'esprit du praticien réflexif, décrit par Schön (1983) dans son livre portant le même titre et qui a marqué tout le domaine de la formation des enseignants, ces vingt dernières années. À travers l'opposition entre rationalité technique et rationalité pratique, Schön nous recentre sur l'indétermination des situations inhérentes à toute pratique et sur l'importance, pour le praticien, de faire face à cette indétermination en exploitant tout l'éclairage de son jugement pratique¹⁰. C'est aussi Schön qui s'attarde au processus par lequel s'exerce ce jugement pratique, c'est-à-dire à la façon dont les situations de pratique sont abordées comme des problèmes à définir et à résoudre, et cela, dans une sorte de dialogue entre la situation problématique elle-même et la réflexion du praticien sur cette situation. C'est ce praticien réflexif qui est à l'oeuvre dans nos histoires de pratique.

S'inscrivant ainsi dans la perspective du praticien réflexif, nous pouvons dire que le savoir professionnel ici concerné, orienté sur le jugement pratique de l'enseignant, témoigne du même coup d'un savoir

10. Notons que la méthode des cas peut sans doute servir aussi bien la rationalité technique que la rationalité pratique (voir Schön, 1983, chapitre 2; 1987, chapitre 1). En effet, on peut analyser un cas conçu expressément pour représenter un problème standard auquel on associera des solutions standards, comme on peut analyser un cas conçu expressément pour représenter un problème particulier auquel on associera des solutions tout aussi particulières, une sorte de construction en contexte. Tout dépend de l'intention du concepteur du cas et du rapport qu'il établit, dans la constitution et l'exploitation du cas, entre l'événement raconté par le cas et le savoir qu'il cherche à mettre en cause: un savoir technique (une procédure de résolution de problèmes standardisée) ou un savoir pratique (une procédure de résolution de problèmes construite en contexte d'indétermination).

d'action, tel que l'entend Schön. En effet, pour Schön, exercer son jugement à partir des situations qui se présentent au quotidien, c'est se créer une sorte de répertoire d'intervention (un bagage d'actions et de compréhensions) qu'on réinvestira dans les situations semblables, quitte à adapter le type d'intervention en fonction de la situation spécifique, quitte aussi à modifier ou à élargir le répertoire pour tenir compte des éléments nouveaux ou inédits que ces situations comportent. Exercer son jugement pratique au quotidien, c'est se construire un savoir d'action adapté à son contexte de pratique. N'est-ce pas ce savoir intervenir en contexte, issu de l'action elle-même, dont nous font part les enseignants en nous racontant leurs histoires, ancrées dans des problèmes qui les ont mobilisés et auxquels ils ont tenté de faire face, en puisant au répertoire dont ils disposaient¹¹ ?

De façon plus précise, nos récits permettent d'éclairer tout le processus de résolution de problème par lequel l'enseignant mobilise son savoir d'action. Schön ne parle-t-il pas d'une sorte de conversation réflexive où le praticien jongle avec la situation problématique dans une sorte d'aller-retour entre l'action et la réflexion ? Chaque récit nous donne accès à une telle conversation révélant les différentes étapes qui ont permis à l'enseignant de construire graduellement sa vision du problème et de sa résolution, une vision qu'il modifie selon les événements qui surviennent et les effets perçus des solutions qu'il explore pour le résoudre. Le récit nous livre une pensée en action, qui est aussi une action réfléchie, telle que l'enseignant nous la reconstruit, après coup, dans l'intention explicite de se livrer en exemple, en tant que praticien réflexif, c'est-à-dire sous l'angle de sa compétence à délibérer dans des situations qui lui semblent poser un défi sur ce plan¹².

11. Pour approfondir le concept de savoir d'action, voir le travail d'investigation et de théorisation du Groupe Savoirs d'action du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), dont témoigne, entre autres, l'ouvrage récent de Barbier et Galatanu (2004).

12. Notre analyse nous apprendra, dans les chapitres suivants, que certains types de récits reflètent plus que d'autres un savoir d'action éprouvé dont l'événement présenté, à titre de cas, permet simplement d'illustrer la viabilité en contexte de résolution de problème (voir les récits dits d'affirmation et d'accomplissement), alors que d'autres témoignent d'un événement où ce savoir d'action est mis ou remis en cause, appelant ainsi un recadrage de ce même savoir, en raison de sa non-viabilité (voir les récits d'initiation, d'exploration et d'adaptation). C'est la différence qu'établit Schön (1987), il faut le rappeler, entre une réflexivité qui n'exige qu'une variation en contexte à l'intérieur d'un savoir d'action déjà éprouvé et une réflexivité qui suppose qu'on aborde la situation comme unique, sachant que le savoir d'action ne peut répondre aux besoins de cette situation problématique.

Selon Schön, avoir accès à cette conversation réflexive par laquelle l'enseignant jongle avec la situation problématique, c'est ni plus ni moins qu'avoir accès à sa réflexion-dans-l'action. La réflexion-dans-l'action renvoie, en effet, à cette façon qu'a l'enseignant de jongler avec la situation qui lui permet de construire et de résoudre le problème dans l'indétermination de ses essais et erreurs qu'il analyse en cours de résolution. Mais entendons-nous bien. Il nous donne accès à cette réflexion-dans-l'action par l'intermédiaire du récit de l'événement passé. L'idée même de reconstruire le récit d'une résolution de problème et de l'apprécier avec le recul du temps correspond en soi à ce que Schön considère comme une réflexion-sur-l'action, c'est-à-dire un regard distancié sur un problème qu'il est nécessaire de reconstruire à titre de cas, en vue de lui donner un sens dans sa pratique. Et le récit inclut ce sens que l'enseignant a donné à l'événement avec le recul du temps.

2.3. UNE RECONSTRUCTION NARRATIVE DE L'EXPÉRIENCE

Il nous faut rappeler que ces histoires présentées dans nos récits exemplaires sont issues de l'expérience des enseignants, c'est-à-dire de leur rapport avec le « monde vécu » de la pratique (Habermas, 1987), un rapport qu'ils reconstruisent ici de travers un événement particulier¹³. C'est donc, il faut le souligner, à travers un événement singulier que cette expérience est

13. Le monde vécu renvoie à ce monde préinterprété de la pratique (Habermas, 1987, inspiré de Schütz, 1967) fait d'allant-de-soi et de routines partagées, sur la base duquel les membres d'une communauté de pratique, dans le rapport dynamique d'interprétation qu'ils établissent avec ce monde à travers leurs interactions quotidiennes, donnent un sens à leurs conduites à la fois individuelles et collectives (Dubet, 1994). Les récits viennent justement thématiser ce rapport au monde vécu, en offrir une certaine interprétation, à partir d'un événement singulier, sélectionné pour son exemplarité, c'est-à-dire pour l'enseignement qu'il porte à propos de soi-même et de sa pratique. Très proche de ce rapport au monde vécu, Dewey (1934) parle de l'univers de l'expérience comme du flux général de la vie dans lequel s'inscrit l'acteur social. C'est ce rapport à l'univers de l'expérience qui permet de dire que, pour l'acteur social, les choses sont expérimentées. Mais à l'intérieur de cet univers dans lequel s'inscrit l'acteur social, il y a, toujours selon Dewey, des expériences particulières, plus significatives que d'autres, et que tout acteur social est en mesure de reconstruire pour en apprécier la qualité, de son propre point de vue. C'est ce que propose l'aventure des récits. Quelles représentations de l'expérience les événements racontés viendront-ils donner, à travers l'enseignement qu'ils portent sur la pratique ? C'est là une question à laquelle nous tenterons de répondre à l'issue de notre analyse, lors de l'interprétation des résultats (voir le chapitre 4). Nous serons ainsi amené à parler de l'expérience représentée à la fois comme trajet dans le temps (comme dans l'expression « se donner de l'expérience »), comme territoire à occuper (comme dans l'expression « élargir son expérience ») et comme marque en profondeur (comme dans l'expression « vivre une expérience »).

reconstruite et par lequel elle prend forme à travers le récit (Carter, 1993, 1990; Carter et Gonzalez, 1993). Par ailleurs, cette expérience événementielle ne nous est accessible que par la voie d'une réactualisation du passé, un passé plus ou moins récent que les enseignants ramènent au présent de leur narration, nous donnant accès à ce qu'ils ont vécu et à l'appréciation contemporaine, si l'on peut dire, de ce vécu. S'il nous faut ainsi parler d'un savoir d'action, en tant qu'il témoigne d'un répertoire d'intervention construit à partir de problèmes à résoudre, ne faut-il pas aussi parler d'un savoir d'expérience, en tant qu'il témoigne d'une reconstruction narrative d'un événement passé puisé dans le monde vécu de l'enseignant?

Cette dimension de reconstruction événementielle tout autant que narrative révèle en outre le double positionnement dans lequel l'enseignant se trouve placé par rapport à l'expérience de pratique à laquelle il va puiser. D'une part, reconstruire l'expérience, c'est pour lui se replacer dans l'événement vécu et replonger dans le passé pour ramener au présent, faire revivre par le truchement du récit, ce qui est arrivé. D'autre part, reconstruire l'expérience, c'est apprécier l'événement vécu maintenant qu'on en est sorti, qu'on est en mesure de le regarder à distance, celle du temps qui s'est écoulé et qui permet de le resituer dans la globalité de sa pratique. Ce double positionnement est important, car il permet à l'enseignant de faire le lien entre le singulier et le général de sa pratique, entre l'anecdotique (un événement parmi d'autres, à l'intérieur de sa pratique) et le significatif (un événement qui témoigne de sa pratique, telle qu'il la conçoit et veut en témoigner)¹⁴.

Ce double positionnement narratif, ce lien entre le singulier et le général de sa pratique, donne ainsi à l'événement, du simple fait d'être raconté, une certaine typicalité de cas. En effet, l'événement raconté devient un cas dans la mesure où l'enseignant nous livre le sens qu'il a pris pour lui-même et pour sa propre pratique, en général. Une fois raconté, il n'est déjà plus un simple événement parmi d'autres : il constitue un événement type de ce que l'enseignant, par le sens qu'il lui attribue et qu'il nous livre, considère comme reflet de sa pratique globale. En d'autres mots, au fil de la narration, l'enseignant organise les faits et leurs significations de telle sorte qu'ils expriment ce qu'il veut dire de lui-même en tant que praticien

14. Ricœur (1990) parle, en ce sens, d'une « configuration narrative » de l'événement par laquelle l'enseignant, par la « mise en intrigue » qu'il en fait, opère une médiation unificatrice entre « les composantes disparates de l'action, intentions, causes et hasards, et l'enchaînement de l'histoire » (p. 169). C'est par cet « acte configurant » qu'est la « mise en intrigue » que le narrateur inverse, dans cet événement, « l'effet de contingence » de ce qui arrive en « effet de nécessité » (p. 170).

qui effectue une intervention éducative en lien avec un problème sur lequel il délibère pour le résoudre adéquatement, soit une intervention qui reflète sa pratique. Reconstruire l'expérience, c'est déjà, en ce sens, transformer l'événement en cas et c'est ainsi donner au récit une première valeur d'exemplarité.

Mais la reconstruction de l'expérience n'est pas orientée que sur soi. En effet, l'enseignant ne raconte pas que pour se refléter à lui-même sa pratique, comme dans un miroir. Dès qu'il se tourne vers son expérience pour en extraire un événement et dès qu'il se met à raconter, il sait qu'il choisit et raconte pour un destinataire. On lui a dit que le récit servirait d'exemple à d'autres et notamment à des apprentis qui veulent s'initier à la pratique. La reconstruction n'est pas sans considérer le fait qu'il s'adresse à un destinataire, un destinataire à qui il veut se donner en exemple d'une certaine façon, en mettant l'accent sur ce qu'il considère important de souligner dans sa démarche délibérative. En d'autres termes, si sa reconstruction est influencée par sa position dans le temps, soit le recul qu'il a sur l'événement, elle est aussi influencée par le destinataire de sa narration qui le porte à mettre en scène son histoire d'une certaine façon.

Chose certaine, cette orientation de la narration sur le destinataire donne au récit une deuxième valeur d'exemplarité. L'événement n'est plus seulement exemplaire par ce qu'il signifie en lien avec sa propre pratique, mais aussi pour ce qu'il signifie pour d'autres qui voudraient s'en servir pour s'initier à la pratique. Il acquiert donc ainsi un deuxième degré de typicalité, sachant que l'événement et le sens qu'il prend acquièrent un statut d'enseignement pour d'autres. Dit autrement, l'événement, en étant raconté pour d'autres, devient d'autant plus un cas qu'il est raconté en tenant compte de la résonance qu'il risque d'avoir pour des apprentis dans la pratique. Par ces deux aspects de la typicalité que nous venons d'évoquer et qui caractérisent le processus de reconstruction de l'expérience qui nous concerne, nous rejoignons les deux volets du caractère exemplaire de nos récits. Ils sont exemplaires en ce qu'ils reflètent la pratique de l'enseignant et en ce qu'ils sont destinés à servir à d'autres¹⁵.

15. S'agit-il, par le récit, d'une « réactualisation » d'un événement du passé auquel le présent donne une qualité nouvelle, ou bien d'un « dialogue » transformateur, pour la personne, entre le passé et le présent, créant une « fusion des horizons », ou encore d'une nouvelle « inscription » dans le présent qui, dans la contemporanéité de son contexte de production, n'aurait plus rien à voir avec le passé et que chaque apprenti reprendrait à son propre compte? C'est le débat que soulève Widdershoven (1993) en offrant trois perspectives différentes sur la reconstruction narrative, inspirées respectivement des perspectives de Collingwood, de Gadamer et de Derrida sur l'interprétation (p. 10 et suivantes).

EN SYNTHÈSE...

Savoir professionnel pour l'ouverture sur le jugement pratique et la compétence délibérative, savoir d'action pour l'ancrage dans les situations indéterminées de la pratique et savoir d'expérience pour la reconstruction narrative d'un événement du passé, voilà qui résume le mieux ce dont il est question dans notre présentation d'histoires de pratique. Sans doute faudrait-il ajouter savoir par cas, étant donné que ce rappel narratif d'une résolution de problème témoignant d'une compétence délibérative est orientée, dans sa narration même, avons-nous dit, vers une typicalité tournée à la fois vers soi (le récit comme miroir de sa pratique) et vers les autres (le récit comme héritage à léguer). Cette typicalité, construite de l'intérieur même de la narration, fait partie de la définition même du savoir en cause dans nos récits, puisque l'intention et la manière de reconstruire l'expérience imprègnent la nature même du savoir contenu dans les récits.

Par nos récits et notre caractérisation du savoir qu'ils prétendent mettre en valeur, nous pouvons mieux nous situer par rapport à d'autres approches courantes de reconstructions narratives de l'expérience utilisées avec les enseignants. Entre autres, il est certain que nous nous distinguons de l'approche dite personaliste qui utilise comme déclencheur de reconstruction narrative de l'expérience l'évocation de métaphores (Bullough, 1994; Knowles, 1994) ou d'images (Clandinin, 1985; 1986) évocatrices grâce auxquelles les enseignants décrivent leur pratique, mettant surtout à l'avant-plan les valeurs pédagogiques qui les guident. Nous nous distinguons aussi de l'approche dite autobiographique (Butt, 1989; Butt et Raymond, 1989; Butt, Raymond, McCue et Yamagishi, 1992; Hassenforder, 1992) par laquelle des apprentis enseignants ou des enseignants d'expérience, selon le cas, retracent, par leur narration, les grandes étapes de leur parcours de vie personnelle et professionnelle, étapes qui leur permettent d'ancrer et de fonder leur identité de praticien.

Sans entrer dans chacune de ces approches narratives (voir les recensions de Carter et Doyle, 1996, et de Connelly et Clandinin, 1990) qui ont chacune leur complexité méthodologique, nous pouvons tout de même entrevoir que l'angle sous lequel est abordée l'expérience détermine la nature du savoir qu'on va reconstruire. L'angle délibératif, qui est le nôtre, centré sur le sens du discernement de l'enseignant, ayant un problème à résoudre, ne peut donner lieu à la même reconstruction d'expérience que l'angle personaliste, centré sur son pouvoir d'évocation, voire de symbolisation (par les métaphores ou les images), ou l'angle autobiographique, centré sur la description d'un parcours de vie. Il importe ainsi d'être prudent avec l'idée d'un concept univoque qui pourrait englober tout ce qui touche les reconstructions narratives de l'expérience et qui s'exprime trop souvent

par le seul vocable de savoir pratique ou de savoir d'expérience des enseignants pour signifier globalement qu'on a affaire à un savoir construit dans l'action et inscrit dans la complexité du contexte spécifique¹⁶. L'effort de clarification auquel nous nous sommes astreint pour mieux définir le type de savoir professionnel dont il est question dans nos récits va dans le sens de cette prudence¹⁷.

-
16. Pour une présentation de différents cadres conceptuels existants susceptibles d'éclairer une analyse du savoir d'expérience des enseignants abordé comme un agir en contexte, voir la recension de Tardif et Lessard (1999), en particulier le tableau 10.2 de la page 407.
 17. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas utiliser plusieurs de ces angles à la fois pour tenter de rendre compte, à travers des reconstructions narratives, du savoir pratique des enseignants. Voir, à ce propos, les histoires reconstruites par Laplante (1999, 2001) qui, à travers un bricolage inventif, emprunte à la fois à l'approche autobiographique (éléments de parcours professionnels), personnaliste (images fortes qui guident la pratique) et délibérative (incidents critiques divers) pour décrire les pratiques d'enseignants œuvrant dans des écoles fransaskoises.

CHAPITRE

2

Démarche de reconstruction et d'analyse

Les récits présentés dans cet ouvrage sont issus d'une double démarche de reconstruction et d'analyse. Chacune de ces démarches a constitué un projet de recherche en soi, l'une mobilisant les enseignants autour d'histoires à reconstruire, l'autre, s'appuyant sur le corpus de récits ainsi constitué pour en proposer une analyse. La première démarche a conduit à produire un recueil de quarante récits utilisables pour la formation (voir Desgagné et Gervais, 2000). La seconde, s'appuyant sur ce corpus d'analyse, a conduit à produire une typologie en cinq types, celle que nous présentons dans cet ouvrage, illustrée par dix prototypes, soit deux pour chaque type. Les deux démarches empruntent à une posture de recherche tout à fait différente par rapport aux récits. C'est par l'explicitation de ces deux postures, dites restitutive et analytique, que nous témoignerons de l'ensemble du processus menant à l'élaboration de notre typologie.

1. L'ADOPTION D'UNE POSTURE RESTITUTIVE

Dans la section qui suit, nous présentons les étapes de la première démarche, celle de reconstruction des récits, qui a conduit à la production du recueil de quarante récits (Desgagné et Gervais, 2000)¹. Rappelons que ces récits ont servi par la suite de corpus pour la seconde démarche, celle d'analyse typologique. Dans cette première démarche, nous dirons d'emblée que nous nous inscrivons dans ce que Demazière et Dubar (1997) appellent une posture restitutive, c'est-à-dire que le but de l'entreprise de recherche consiste à se faire le porte-voix des enseignants qui se racontent et, dans cet esprit, à les accompagner, d'une étape à l'autre, dans la démarche de reconstruction narrative de leur expérience de pratique. Il s'agit de restituer le plus fidèlement possible leur parole, ce qui ne se fait pas, évidemment, sans que le chercheur participe du choix de ce qui est raconté, de la façon de le raconter et de la mise en forme de l'histoire. D'où un travail de recherche qu'il nous faut ici brièvement retracer...

-
1. Une première version papier de ce recueil en deux tomes a été produite, présentée et distribuée à l'ensemble des commissions scolaires regroupant les régions de Québec et Chaudière-Appalaches (03 et 12), lors d'une rencontre de leurs représentants, à la Table de coordination des services éducatifs, en juin 2001. Les récits sont maintenant disponibles sur le site Internet suivant: <<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>> aussi mentionné dans la référence bibliographique concernée (Desgagné et Gervais, 2000). Cela dit, pour que le lecteur de ce livre puisse apprécier de façon plus immédiate la démarche de reconstruction et d'analyse que nous allons maintenant décrire, nous lui donnons, en annexe, deux exemples de récits, sous leur première forme. Ils correspondent aux deux récits prototypes de ce qu'on appellera plus loin, dans la présentation des résultats d'analyse, le récit d'exploration. Le lecteur pourra ainsi mieux comparer la facture des récits reconstruits selon une posture restitutive (sous forme de précédents) et une posture analytique (sous forme de prototypes).

1.1. UNE DÉFINITION D'ABORD INTUITIVE

À l'origine, le projet s'appuie sur l'idée que les enseignants ont des histoires à raconter liées à des événements plus ou moins marquants de leur vie professionnelle, qui témoignent de défis relevés sur le plan de leur intervention éducative auprès des élèves dont ils ont la responsabilité. Il y a là l'intuition d'une richesse à saisir sur le plan du savoir-agir que cette intervention mobilise et met à l'épreuve. L'idée que ces histoires peuvent servir à d'autres, notamment à des apprentis qui veulent s'initier à la pratique, est déjà présente et fera partie de la motivation des enseignants à entrer dans le projet pour une éventuelle exploration de leurs récits en contexte de formation (Desgagné et Gervais, 1999; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001). On parlera alors déjà, dans cette première conception plutôt intuitive et encore peu conceptualisée, de reconstruire des récits exemplaires de pratique.

Parler de récits, à cette étape du projet, c'est déjà mettre de l'avant la dimension proprement événementielle liée à la reconstruction. Il ne s'agit pas simplement d'évoquer une anecdote ou un exemple, au passage, mais bien de se rattacher à un événement significatif pour la personne qui raconte, événement qui supposera une mise en contexte, une intrigue avec un nœud et un dénouement. Les formules du type: *voilà ce qui est arrivé... voilà comment cela s'est passé... voilà la manière dont cela s'est terminé...* évoquent bien cette dimension événementielle de l'approche narrative. Parler de récits, c'est aussi mettre de l'avant la dimension expérientielle liée à la reconstruction. L'événement dont il sera question est ancré dans l'expérience de la personne; c'est cette même personne qui nous la raconte en nous livrant ses états d'âme, ses pensées en lien avec ce qui arrive dans les faits, tels qu'ils sont reconstruits. Faire un récit, c'est en ce sens « dire » un événement de pratique, mais aussi « se dire » en tant que personne qui reconstruit sa propre expérience de pratique².

Parler de récits exemplaires, c'est alors mettre de l'avant le positionnement de l'enseignant qui s'apprête à choisir et à raconter un événement de sa pratique. D'une part, on peut prétendre à l'exemplarité du récit choisi dans le sens où l'enseignant le sélectionne et le raconte en tant qu'événement représentatif de son mode d'intervention dans la pratique. L'événement choisi est un miroir de lui-même, en tant que praticien; il exemplifie sa pratique. D'autre part, on peut prétendre à l'exemplarité du récit choisi dans

2. On parle, dans ce même esprit, d'événements mémorables (*memorable events*; Carter et Gonzalez, 1993) et de moments porteurs d'enseignement (*teachable moments*; Hansen, 1987).

le sens où l'enseignant le sélectionne et le raconte pour un destinataire, soit cet apprenti éventuel pour lequel il accepte de s'exposer. On peut dire que l'événement est choisi et raconté en tant qu'il est porteur d'enseignement sur la pratique et donc, en ce sens, un exemple pour d'autres. Ce positionnement est important dans la mesure où il donne un statut de représentativité à l'événement raconté, un statut ici qualifié d'exemplarité.

Parler de récits exemplaires de pratique, c'est aussi mettre de l'avant un certain rapport à l'expérience, qui est avant tout, pour ce qui nous concerne, un rapport à l'expérience essentiellement professionnelle. Et cette expérience professionnelle est abordée de manière à mettre à l'avant-plan l'exercice du jugement pratique de l'enseignant, soit, comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, cette marge de manœuvre nécessaire dont dispose le professionnel pour juger de ce qui est possible et bon en fonction des enjeux en présence dans une situation spécifique donnée. Dit autrement, la pratique professionnelle est abordée ici sous l'angle délibératif, ce qui exige que l'événement à sélectionner et à raconter soit ancré dans un problème à résoudre, problème dont la qualité première, sur le plan du choix à faire, est d'être assez complexe, dans ses composantes, pour exiger un processus de délibération de la part de l'enseignant dans la démarche de résolution.

Ancrage événementiel, position d'exemplarité, angle délibératif, voilà globalement ce qui peut définir la conception de départ des récits à reconstruire, la représentation initiale à partir de laquelle un projet est élaboré par des chercheurs et soumis à des enseignants pour solliciter leur participation. Au-delà de cette conception, il reste une question sur laquelle on doit se pencher avant d'entrer dans la négociation avec les enseignants. Sur quoi faire porter les récits? Doit-on limiter les sujets de récits, les types de problèmes? En cohérence avec la perspective professionnelle adoptée, telle qu'elle a été évoquée dans le chapitre précédent, on optera pour tout problème touchant la personne visée par le service qu'offre le professionnel dans son intervention de pratique, soit l'élève. Et on priorisera le contexte dans lequel la responsabilité de l'intervenant est première, soit celui de la classe, ce qui n'exclut pas, par ailleurs, l'effet d'onde sur les autres contextes, soit les contextes scolaire et familial (ou proprement social).

C'est donc à partir de cette représentation première et, encore une fois, plus ou moins explicite, du récit exemplaire de pratique, qu'un partenariat a été établi avec une commission scolaire de la région de Québec, et qu'une collaboration a été amorcée avec une vingtaine d'enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire qui ont accepté de participer à la recherche et à l'entreprise de reconstruction des récits. Dans l'esprit de l'approche collaborative, le projet fut présenté et aménagé comme une activité

réflexive, autour de la reconstruction des récits, activité où les partenaires, chercheurs et praticiens, devaient se rencontrer au carrefour de leurs préoccupations respectives et de leurs préoccupations partagées. C'est de cette démarche de collaboration dont il nous faut maintenant rendre compte et nous le ferons à partir des trois étapes de l'approche collaborative, soit celles de cosituation, de coopération et de coproduction (Desgagné, 1997, 1998, 2001 ; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001).

1.2. LES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES OU L'ÉTAPE DE COSITUATION

Des journées de formation ont été planifiées par l'équipe de chercheurs en vue d'initier les enseignants à l'approche narrative qui devait, en fait, les amener à reconstruire un récit de pratique. Évidemment, cette approche ne peut d'aucune façon être traduite selon un mode d'emploi unique à prescrire. Au début du projet, nous avions une certaine idée de ce que nous entendions par récit de pratique. Au-delà de ces balises données par les chercheurs, le choix même de l'histoire vraie à raconter appartenait à l'enseignant. En fait, il serait plus juste de dire que ce choix devait être le point d'aboutissement des journées de formation qui constituaient comme une sorte de processus de négociation entre chercheurs et praticiens visant à retracer, à expliciter et à évaluer les événements de pratique susceptibles de représenter des sujets à récits. En ce sens, nous pouvons dire que les récits choisis l'ont été à l'issue d'une démarche de cosituation entre les chercheurs et les praticiens de ce qui pouvait représenter un héritage à léguer à la relève à travers le recueil à constituer.

Concrètement, la question obsédante « quelle histoire raconter ? » nous a amenés, pendant les journées de formation, à centrer les activités d'explicitation autour de trois distinctions susceptibles de nous servir de balises pour orienter les choix (Gervais et Desgagné, 2003).

– **Cosituer le sujet de la narration : le choix d'un événement singulier.** Nous avons d'abord été amenés, avec les enseignants, à faire la distinction entre la reconstruction du singulier et la reconstruction de l'habituel. Les enseignants ont été amenés à retracer des événements singuliers, plus proches d'un problème à résoudre (du type : *Ce matin, un élève a fait telle chose... et voici ce que cela m'a amené à faire...*) et des événements habituels, plus proches d'une routine à établir (du type : *Chaque matin, je dis aux élèves telle chose... et voici pourquoi je fais cela...*) et, dans les deux cas, à apprécier en quoi ces événements pouvaient être considérés comme significatifs de leur pratique. Cette distinction nous semble avoir contribué à mieux cerner le type d'expérience privilégiée à relater (quoi raconter ?) : une expérience singulière ancrée dans un problème à résoudre.

– **Cosituer le mode de la narration : le choix d'un mode délibératif.** Nous avons ensuite été amenés, avec les enseignants, à faire la distinction entre le délibératif et le procédural. Ainsi, les enseignants ont été incités à retracer des événements singuliers et à faire jouer, dans l'explicitation de l'événement, le délibératif, plus proche de la prise de décision (du type: *Dans l'événement, je me suis demandé si... alors j'ai décidé que...*) et le procédural, plus proche de la manière de faire (du type: *C'est ce que j'ai fait quand c'est arrivé... et voici comment je m'y suis pris...*). Dans les deux cas, les enseignants ont été amenés à apprécier ce que l'un et l'autre livraient de différent concernant leur pratique. Cette distinction nous semble avoir contribué à mieux cerner le mode privilégié de narration à adopter en lien avec l'événement singulier à choisir (comment raconter?): un mode délibératif.

– **Cosituer le but de la narration : le choix d'un but d'exemplarité.** Nous avons enfin été amenés, avec les enseignants, à faire la distinction entre l'ordinaire et l'exceptionnel. En fait, c'est la notion d'exemplarité souhaitée au récit qui suscitait le besoin de faire une telle distinction. En somme, par des exemples de pratique, les enseignants ont été amenés à préciser que, pour que l'événement dit exceptionnel puisse être exemplaire, il devait tout de même être un portrait de soi et être susceptible d'enseigner quelque chose qui touche tous les praticiens. De même, pour qu'un événement dit ordinaire puisse être exemplaire, il devait être susceptible d'en inspirer d'autres et enseigner quelque chose de soi et de sa pratique. Cette distinction nous semble avoir contribué à mieux cerner la portée que devait avoir l'événement à choisir (dans quel but raconter?): un but d'exemplarité.

1.3. LA NARRATION ORALE OU L'ÉTAPE DE COOPÉRATION

Les activités préparatoires qui consistaient, somme toute, à expliciter divers événements de pratique, en lien avec les distinctions évoquées ci-dessus, ont été réalisées en grand groupe et en sous-groupes, incluant des échanges entre les enseignants du primaire et du secondaire. Les enseignants ont ainsi pu s'explicitier entre eux et partager leurs expériences de pratique. Ces activités ont permis aux enseignants de choisir, chacun pour soi, quelques événements de pratique qui leur apparaissaient entrer dans le cadre défini dans l'interaction entre chercheurs et praticiens, à l'étape de cosituation. À l'étape suivante, chacun, dans un entretien individuel avec le chercheur, devait raconter l'un de ces événements, après avoir discuté avec lui, au besoin, de l'événement à privilégier. Quelques entretiens individuels ont préalablement été menés en sous-groupes, dans le but de familiariser l'ensemble des enseignants avec la procédure et de dédramatiser, au besoin, le mystère de cet entretien.

Tout entretien de recherche constitue une sorte de contrat de parole (Martin, 1987, cité dans Demazière et Dubar, 1997)³ conclu entre le chercheur et le sujet participant, ici le praticien. On peut ainsi parler d'une sorte d'opération conjointe permettant de produire le récit où l'un, le praticien, a la tâche de se raconter et l'autre, le chercheur, de questionner pour en savoir plus, toujours plus... sur ce que raconte le praticien. C'est sans doute dans les balises de ce questionnement du chercheur qu'on peut le mieux retracer les clauses du contrat⁴...

– **Coopérer l'entretien en adoptant une attitude compréhensive**⁵. Il est certain que le rôle du chercheur, dans un tel entretien, n'est pas de juger l'enseignant sur sa façon de voir le problème, dans l'événement raconté, et les solutions qu'il a privilégiées pour le résoudre; pas plus, par ailleurs, qu'il doit chercher à l'approuver. Son rôle doit consister à s'intéresser à ce qu'il raconte, chercher à en savoir plus long sur ce qui est arrivé, sur ce que l'enseignant a fait, sur ce qu'il a pensé... Il doit chercher à comprendre l'événement du point de vue de celui qui le raconte: la façon qu'a l'enseignant de voir le problème qui s'est posé, sa façon de traiter ce problème et de justifier les solutions qu'il a privilégiées, sa façon de commenter l'événement et sa participation à l'événement. La narration ouvre une fenêtre sur un événement; le chercheur doit faire en sorte de voir le plus clairement possible à travers cette fenêtre...

– **Coopérer l'entretien en suivant le déroulement de l'histoire**. Un récit suppose avant tout une histoire à raconter qui se situe dans le temps avec un début, un milieu et une fin. *On était en septembre..., à un certain moment..., quelques semaines plus tard..., quelque temps après...,* voilà autant de repères temporels auxquels il faut s'accrocher, s'assurant auprès de l'enseignant qu'on n'a rien laissé d'important en cours de route et qu'on suit le cours de l'histoire... On peut toujours se permettre des digressions (on veut en

3. Demazière et Dubar (1997, p. 318) parlent aussi de contrat de communication (citant Ghiglione, 1986) et de contrat de confiance (citant Blanchet, 1991).

4. Il faudrait sans doute ajouter que le cadre contractuel à la fois contextuel et langagier (Lahire, 1998) s'inscrit ici plus globalement dans un cadre collaboratif et réflexif par lequel est reconnue à l'enseignant une compétence d'acteur social (Giddens, 1987) à livrer et à commenter son expérience (Dubet, 1994). C'est dans ce cadre que sont décrites les conditions communicationnelles, à cette étape de coopération, par lesquelles l'enseignant est en mesure d'exercer son potentiel de raisons (Habermas, 1987), c'est-à-dire en mesure de pouvoir « dire » son faire et les raisons de ce faire.

5. Ce qui revient un peu à l'attitude empathique relevée par Josselson (1995) dans l'accompagnement à l'élaboration du récit.

savoir plus long... on va à la découverte...), mais il faudra ramener l'enseignant au dernier épisode temporel pour le resituer dans l'histoire: *Tu étais arrivé au moment où... que s'est-il alors passé?* En somme, le chercheur se fait le gardien du fil de l'histoire, mais c'est l'enseignant qui en connaît le déroulement et ses méandres. L'enseignant connaît le chemin, le chercheur fait en sorte qu'il le retrace...

– **Coopérer l'entretien en débusquant la pensée-en-action.** N'oublions pas que l'histoire racontée est une résolution de problème dont il nous faut retracer la logique. Le récit de l'événement n'a d'intérêt que s'il nous donne accès à la pensée de l'enseignant qui délibère dans l'action, qui analyse ce qui fait problème, qui s'interroge sur ce qui peut être fait, qui évalue ses probabilités de réussite ou d'échec par rapport à une façon d'intervenir sur le problème, qui apprécie les effets de son intervention... S'il y a le fil de l'histoire qu'il faut suivre, il y a aussi le fil de la pensée de l'enseignant-en-action qu'il faut saisir: *que pensais-tu à ce moment-là?, comment voyais-tu la situation?, de quoi fallait-il tenir compte pour avancer?,* voilà autant de questions qui gardent l'enseignant proche de ses raisons d'agir dans l'événement, proche de son analyse de ce qui se passe et qui oriente son agir...

– **Coopérer l'entretien en accompagnant le recul sur l'événement.** Enfin, comme le récit est un regard à distance de l'événement, il importe de préserver ce regard à distance, de lui faire une place dans l'explicitation, pourvu que l'enseignant trouve nécessaire de le prendre. Car, c'est de ce regard à distance, tout au cours de la narration, que va se construire le sens que l'enseignant donne à son récit, grâce au recul que lui donne son rôle de narrateur de l'événement dont il est le héros, si l'on peut dire... C'est ce regard à distance qui va lui faire expliciter le message qu'il en retire pour lui-même comme pour ceux qui sont susceptibles de lire son récit... C'est dans ce regard à distance que l'enseignant va découvrir ce qui constitue l'exemplarité de son récit: ce qu'il apprécie, ce qu'il retient..., ce qui se dégage..., ce qu'il a appris... à propos de lui-même et de sa pratique.

1.4. LA MISE EN FORME ÉCRITE OU L'ÉTAPE DE COPRODUCTION

C'est sous l'élan d'un tel type d'entretien que les récits furent reconstruits, à l'oral. En fait, il fut convenu qu'il y aurait deux tours: un premier tour a permis de reconstruire les vingt premiers récits, un second tour, dix-neuf autres récits, l'un des enseignants s'étant retiré du projet. C'est sur la base de ces deux tours d'entretiens que le recueil de récits mentionné ci-dessus a été élaboré; le recueil est d'ailleurs divisé en deux tomes 1 et 2, reflétant les deux tours d'entretiens. Mais entre les entretiens et le recueil, il y a eu le passage de l'oral à l'écrit dont il nous faut ici rendre compte. En fait, nous

partions d'un matériau d'entretien enregistré sur bandes magnétiques. Les entretiens furent donc transcrits intégralement et c'est à partir de cette transcription qu'un travail de reconstruction, voire de mise en forme du récit a été amorcé. C'est de ce travail dont nous voulons ici rendre compte⁶.

– **Coproduire en reconstituant la logique narrative de l'enseignant.** Lors de l'entretien, l'enseignant s'était fait le narrateur de sa propre histoire vécue. Il fallait reconstituer le plus fidèlement possible cette histoire, telle qu'elle avait été racontée. Être fidèle voulait dire ici mettre en valeur la voix de ce narrateur et sa logique de narration ; être fidèle voulait dire aussi faire en sorte que l'intérêt du lecteur, dans la narration, soit maintenu⁷. Ces deux critères de fidélité nous ont conduit à procéder à une transformation de l'entretien... en récit. Le lecteur peut d'ailleurs en apprécier le résultat dans les deux exemples donnés en annexe. Il s'agissait avant tout de rester près de la parole de l'enseignant, de ne pas perdre, dans le passage de l'oral à l'écrit, les mots et expressions utilisés, même du langage familier ou proprement québécois, par lesquels se déploie toute l'expressivité du conteur. Par ailleurs, on devait resserrer la narration, suivant la logique temporelle de l'événement et la logique de résolution du problème, créant ainsi ce qu'on pourrait appeler les épisodes de l'histoire racontée (Polkinghorne, 1995); par conséquent, il fallait éliminer les questions du chercheur, posées lors de l'entretien, rassembler les éléments descriptifs d'un même épisode et éviter les répétitions qui n'ajoutent rien, à l'intérieur de chaque épisode. On devait aussi créer un dispositif de renvoi en fin de récit pour toute information pertinente sur la pratique de l'enseignant qui ne contribuait pas directement à la narration de l'histoire et qui risquait d'atténuer l'intérêt du lecteur à connaître et à suivre l'histoire dans son déroulement. Le plus souvent, ce renvoi nous sort de l'événement singulier pour nous faire entrer dans la pratique courante de l'enseignant, à la manière d'une digression, mais une digression qui a son intérêt dans l'ensemble du récit. Enfin, il s'agissait de rédiger un préambule, appuyé sur des informations prises au moment de l'entretien, grâce auquel on pouvait donner les éléments de contexte nécessaires à la compréhension de l'histoire, inviter, somme toute, le lecteur à se mettre à l'écoute du conteur... *Au moment où commence cette histoire..., dans ce récit, l'enseignant nous raconte..., pour situer un peu le contexte, disons que...*

6. Zeller (1995) inscrit ce travail dans une démarche d'imagination reconstructive. Bourdieu (1993), quant à lui, parle d'une véritable « pragmatique de l'écriture » (p. 920).

7. En ce sens, nous pouvons dire qu'au souci de « fidélité » s'ajoutait, et notre propos en témoigne, un souci de « lisibilité ». Voir à ce propos Bourdieu, 1993, p. 920.

– Coproduire en faisant appel au regard d'auteur de l'enseignant. Le récit ainsi reconstruit a ensuite été soumis à l'enseignant qui pouvait désormais l'apprécier comme un produit qui lui était présenté. D'une certaine façon, ce n'était plus le narrateur qui était sollicité, comme dans l'entretien, mais l'auteur à qui l'on présentait le manuscrit de son œuvre : son récit. Certains se contenteront d'une correction sur papier... d'autres demanderont la version informatisée... Ce qu'on dit à l'oral, avec la fougue du conteur, doit être apprécié autrement, quand on le retrouve à l'écrit. Ce qu'on dit en privé, lors d'un entretien individuel, doit être apprécié autrement, livré à un public lecteur. Cela veut dire revoir le contenu même du récit : des précisions s'imposent, des nuances ont besoin d'être apportées, des liens ont besoin d'être faits... Cela veut dire aussi penser à l'esthétique du récit : il appartient à l'enseignant d'apprécier, à l'écrit, la langue utilisée et voir si certains mots, certaines expressions, qui passaient bien à l'oral, produisent encore l'effet souhaité, à l'écrit, traduisent toujours aussi bien ce qu'il souhaite livrer à propos de lui-même et de sa pratique. Il appartient aussi à l'enseignant de trouver un titre à son récit, un titre qui lui donnera une couleur particulière, qui guidera le lecteur qui en entreprend la lecture. Que cela ne laisse surtout pas croire qu'on ait voulu changer ce qui a été dit ou camoufler certains épisodes... On a ici un enseignant qui a assumé son expérience de pratique à l'oral et qui l'assume tout autant à l'écrit : il n'y a, dans ces ajustements, répétons-le, que la manifestation d'un narrateur qui, en tant qu'auteur de son récit, le livre désormais à un auditoire potentiel, le rend public. Cela dit, la décision fut prise, après consultation des participants, de ne pas associer le nom de l'enseignant à son récit, par souci de confidentialité. Dans le même esprit, l'enseignant, dans ce travail de mise en forme finale, aura pris soin de donner des noms fictifs aux personnes qu'il fait intervenir dans son récit, élèves ou autres⁸.

2. DE LA POSTURE RESTITUTIVE À LA POSTURE ANALYTIQUE

Dans la prochaine section, nous suivons, étape par étape, la description des procédés d'analyse qui ont conduit à l'émergence d'une typologie des récits reconstruits et à leur présentation sous forme de prototypes. Le compte rendu de cette deuxième phase, dans la démarche de recherche, traduit du même coup un changement de posture, de la part du chercheur, dans

8. Bar-On (1996) fait de cette étape de validation, dans son passage de l'oral à l'écrit, par l'auteur du récit, une question éthique encore plus qu'esthétique.

le rapport qu'il établit avec les récits des enseignants. En effet, il ne s'agit plus seulement ici de restituer, le plus fidèlement possible, la parole des enseignants et de considérer qu'elle peut se faire entendre par elle-même, sans que le chercheur ait à s'interposer, sinon par son porte-voix, si l'on peut évoquer ainsi la place tout de même importante qu'il prend, entre autres, dans le processus de mise en narration et de mise en forme des récits. En adoptant maintenant une posture dite analytique (Demazière et Dubar, 1997), ce même chercheur examine le potentiel interprétatif contenu dans les récits. De quelle pratique nous parlent ces récits? Quelles sont les composantes du savoir professionnel dont ils témoignent en lien avec cette pratique? C'est l'attitude investigatrice qu'adopte maintenant le chercheur, au regard des récits reconstruits, une attitude que nous allons suivre pas à pas, dans son cheminement évolutif...

2.1. UNE DÉFINITION PLUS CONCEPTUELLE

Comment aborder l'analyse des récits? Dans une perspective méthodologique, cette question revient essentiellement à nous demander quelle est la nature du matériau dont on dispose à travers ces récits, sachant que ces derniers sont censés nous donner accès à une pratique et, plus précisément, au savoir des enseignants qui l'exercent. Cette question est importante dans la mesure où c'est de ce matériau qu'il nous faut repartir pour notre analyse. En d'autres termes, de quoi disposons-nous pour bâtir notre représentation du savoir contenu dans les récits? Nous pouvons nous appuyer sur au moins deux traditions de théorisation du concept de récit de pratique, soit, d'une part, la tradition sociologique et, d'autre part, la tradition littéraire. Ces deux champs conceptuels sont susceptibles de nous instruire sur le statut épistémologique à accorder à notre matériau narratif, à la base de notre analyse.

2.1.1. L'apport de la tradition sociologique

Avant d'élaborer sur l'apport de la tradition sociologique à notre cadre théorique, il nous faut d'abord préciser la compatibilité entre le récit de pratique, tel qu'il est utilisé en sociologie, et celui qui nous concerne dans cette recherche sur le savoir des enseignants. La sociologie aborde le récit de pratique sous l'angle biographique, ce qui l'oriente vers la reconstruction des parcours professionnels des acteurs sociaux pour investiguer diverses réalités sociales vécues par ces acteurs. L'angle délibératif que nous adoptons dans notre recherche nous oriente plutôt sur la reconstruction d'événements bien précis à l'intérieur du parcours professionnel des enseignants. Dans les deux cas, cependant, on mise sur la reconstruction par les acteurs sociaux eux-mêmes de leur expérience de vie professionnelle. En outre, le

projet global d'investigation, partant de ces reconstructions d'expérience, est aussi le même : connaître les conduites des acteurs sociaux à travers leurs choix d'actions et ce qui les motive. Derrière les conduites de ces acteurs, une réalité sociale dont on veut rendre compte... et qui est, pour nous, la pratique enseignante et, plus particulièrement, l'exercice du jugement pratique des enseignants.

Cela dit, il est intéressant de suivre l'évolution de l'approche biographique en sociologie, celle que retrace Bertaux (1997) pour bien montrer l'origine du concept de récit de pratique et, du même coup, les assises théoriques sur lesquelles le concept s'est construit. Car c'est en effet à travers les différentes appellations qui traversent cette évolution et qui ont conduit certains chercheurs à privilégier le concept de récit de pratique qu'on peut le mieux cerner la nature même du concept et son statut épistémologique. Bertaux (1997) évoque deux recadrages conceptuels importants, au fil de cette évolution : d'une part, celui par lequel on passe du concept d'histoire de vie à celui de récit de vie et, d'autre part, celui par lequel on passe du concept de récit de vie à celui de récit de pratique. Attardons-nous à chacun de ces passages et voyons en quoi ils contribuent à préciser la nature même de notre propre matériau d'analyse, un matériau narratif qui nous sert à investiguer ce que nous avons défini comme le savoir professionnel des enseignants et qui repose sur l'exercice de leur jugement pratique.

Selon Bertaux (1997, p. 6), le passage à la notion de récit de vie, introduite en France dans les années 1970 (Bertaux, 1976), permet de faire une distinction que la notion d'histoire de vie n'avait pas considérée jusque-là, soit la distinction entre « l'histoire vécue par une personne » et le « récit qu'elle peut en faire ». En somme, le passage de l'histoire de vie au récit de vie soulevait l'exigence de tenir compte, quant au statut épistémologique à donner « au fragment d'expérience vécue », de sa dimension de reconstruction narrative ou de mise en « mots » des « faits » vécus. On détient là un premier élément important sur lequel on misera pour aborder l'analyse, soit l'idée que le savoir professionnel contenu dans les récits passe par le dire de l'enseignant. Entre autres, on verra comment l'émergence même de notre typologie tient entre autres, sur le plan méthodologique, à la considération de la structure narrative par laquelle s'exprime l'enseignant, un peu comme si l'idée de se donner en exemple pour évoquer un certain aspect de sa pratique n'était pas séparable de la façon de se mettre en scène et en intrigue, sur le plan narratif, pour bien témoigner de cet aspect de sa pratique.

Le passage du récit de vie au récit de pratique introduit, toujours selon Bertaux (1997, p. 17), une autre distinction qui tient plus, nous semble-t-il, de l'objet d'investigation. Alors que le récit de vie met l'accent sur « l'intériorité des sujets », à travers l'analyse de leurs façons de vivre certaines expériences,

le récit de pratique insiste sur « ce qui leur est extérieur, soit les contextes sociaux dont ils ont acquis par l'expérience une connaissance pratique ». Cette distinction met en évidence le fait que notre intérêt de recherche porte non pas sur le « vécu » personnel des enseignants, mais bien sur la nature de la pratique qu'ils exercent et partagent. Un tel intérêt s'appuie sur le postulat que la « connaissance pratique » dont témoigne l'enseignant à travers son récit ne renvoie pas qu'à une pratique personnelle et singulière, mais à une pratique générale construite par chacun à partir d'un contexte d'exercice partagé. C'est précisément vers l'émergence de composantes types de cette pratique générale que nous orienterons notre analyse, un peu comme si l'idée de se donner en exemple à travers un récit bien singulier rejoignait celle d'exemplifier une certaine facette de la pratique.

2.1.2. *L'apport de la tradition littéraire*

Notre récit, faut-il le rappeler, ne prétend pas qu'au statut de récit de pratique, mais aussi à celui de récit exemplaire de pratique. La tradition littéraire nous permet d'établir un ancrage théorique à cette notion d'exemplarité utilisée, au départ, de façon plutôt intuitive. En fait, dans la tradition littéraire, le genre de l'« exemplum narratif », comme on l'appelle, renvoie à l'idée de raconter une histoire, mais de la choisir et de la raconter de telle sorte qu'elle soit intentionnellement porteuse d'enseignement (Adam, 1987; Adam et Revaz, 1996; Stierle, 1972; Suleiman, 1977). La fable et la parabole en sont des exemples éloquents, l'une visant un enseignement moral, l'autre, un enseignement spirituel. Notre récit de pratique nous semble rejoindre une telle visée narrative, au sens où les enseignants, en choisissant et en racontant leur histoire, le font dans l'esprit de porter un enseignement qu'on pourrait qualifier de pratique, au sens où ils livrent un exemple qu'ils considèrent comme significatif de leur compétence à délibérer et utile à un destinataire éventuel qui pourrait s'en inspirer pour s'initier à la pratique.

L'intérêt de s'inspirer de ce concept proprement littéraire de récit exemplaire, c'est qu'il nous renseigne sur le statut à donner à cette visée d'exemplarité dans l'analyse même du récit. En fait, la théorie littéraire nous apprend que l'« exemplum narratif », par la visée d'exemplarité qui l'anime, porte en lui-même une double dimension à considérer : une dimension narrative, qui renvoie à l'intrigue de l'histoire, et une dimension interprétative, qui renvoie au message véhiculé par cette histoire. Ce message peut être plus ou moins implicite, imbriqué dans l'intrigue elle-même, comme c'est le cas pour la parabole ; il peut être aussi plus ou moins explicite, formulé à mesure que l'intrigue se dénoue, comme c'est le cas pour la fable. Chose certaine, la nature même du récit exemplaire nous invite à prêter attention à ces deux dimensions, mise en intrigue et insertion d'un message, et à la

façon dont l'une et l'autre se répondent. En quoi la mise en intrigue de l'histoire laisse-t-elle émerger un certain message à livrer? En quoi le message à livrer est-il illustré par la mise en intrigue de l'histoire?

Qu'est-ce à dire pour nos récits? D'abord, force est de constater que cette dynamique entre la dimension narrative et la dimension interprétative imprègne fortement nos récits. L'enseignant qui reconstruit son expérience dans le but de se donner en exemple, en tant que praticien, le fait dans un double mouvement de proximité et de distance par rapport à l'événement comme nous l'avons relevé dans le premier chapitre. Quand il raconte, il se replace dans l'événement, pour le faire revivre dans sa narration, mais, du même coup, il se place à distance de l'événement, pour l'apprécier et nous livrer ce qu'il en retire, voire ce qu'un lecteur éventuel devrait en retenir. L'analyse de notre récit exemplaire, vu dans la perspective de l'«*exemplum narratif*», pouvait être abordée en tenant compte de cette double dimension du discours de l'enseignant: celui qui raconte l'événement et qui se met en scène, à titre de personnage de son histoire, et celui qui commente l'événement et qui se met en scène, à titre d'interprète de son histoire⁹. En somme, il semblait possible d'amorcer l'analyse, comme le suggère la tradition de l'«*exemplum narratif*», par la structure de l'intrigue, d'une part, et la nature du message, d'autre part.

Où pouvait nous conduire une telle façon d'envisager l'analyse? En fait, la promesse d'un tel procédé, c'était de remonter jusqu'à la visée d'exemplarité. Qu'est-ce que les enseignants avaient à dire, à donner en exemple à propos d'eux-mêmes et de leur pratique? Cette visée d'exemplarité, elle devait se trouver dans le récit lui-même, dans la façon dont les enseignants structuraient leur intrigue et livraient à travers elle un certain message à propos de leur savoir délibérer dans la pratique. Les visées de la parabole et de la fable sont différentes et, en cela, l'histoire n'est pas construite de la même façon et le message n'est pas de même nature. Qu'en était-il de notre récit exemplaire de pratique? Y avait-il, dans l'ensemble des récits reconstruits, une visée commune et, en partant de cette visée, une façon de raconter et un message à livrer tout aussi communs? Y avait-il autant de visées que de récits? Ou certains récits pouvaient-ils se regrouper autour d'une certaine visée et donc aussi d'une certaine mise en intrigue et d'un certain type de message? Cette dernière avenue nous semblait plus probable et nous orientait vers une analyse comparative entre les récits et vers l'émergence d'une typologie.

9. Nous ferons nôtre, ici, cette proposition de Ricœur (1990): «la compréhension de soi est une interprétation; l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée» (p. 138, note 1).

2.2. LA MÉTHODE COMPARATIVE CONDUISANT À UNE TYPOLOGIE

Resserrons notre propos. La perspective sociologique nous invitait à privilégier, dans l'analyse, la narrativité (le récit qui donne accès aux mots pour parler des faits) comme véhicule du savoir professionnel des enseignants. Ce savoir professionnel exprimé dans les récits pouvait dépasser la singularité des pratiques personnelles (l'intériorité des sujets) et nous dévoiler la nature même de la pratique des enseignants (leur connaissance pratique d'un contexte d'exercice partagé), au sens général du terme, vue sous l'angle délibératif. La perspective littéraire nous offrait précisément une façon d'aborder l'analyse du savoir professionnel par la narrativité. En partant de l'idée que cette narrativité s'inscrivait dans une visée d'exemplarité (porter un enseignement à travers leur récit), il s'agissait d'aller découvrir la nature de cette exemplarité dans la narrativité même de l'enseignant, soit à travers la façon de mener l'intrigue et d'interpréter le message qu'elle porte. Notre orientation typologique s'appuyait sur l'idée que nous devions comparer les récits sur la base de cette double dimension narrative et les regrouper selon leur visée commune d'exemplarité. L'issue de l'analyse devait nous conduire à dégager des différentes visées autant de facettes du savoir professionnel des enseignants.

2.2.1. Un compte rendu descriptif

Il nous fallait d'abord délimiter plus formellement le corpus d'analyse. Nous avons mentionné, dans la section sur la démarche de reconstruction des récits, que les vingt enseignants participants, sauf exception, avaient reconstruit chacun deux récits : un premier et puis un deuxième. En fait, c'est dans le cours de la démarche de recherche que l'idée du deuxième récit est venue, un peu comme si, dans l'enthousiasme de la première narration, on avait cru bon de poursuivre plus avant notre exploration des histoires de pratique des enseignants et de faire, avec les participants, un deuxième tour de piste. Pour constituer le corpus d'analyse qu'il nous fallait limiter, nous avons choisi de respecter l'idée du premier choix qui correspondait, somme toute, à l'histoire de pratique que les enseignants avaient été amenés à choisir, entre tous les autres possibles, pour se dire et se donner en exemple à d'autres, ne sachant pas, au départ, qu'il y aurait une deuxième sollicitation. La typologie a donc émergé principalement de ce corpus des vingt récits du premier choix d'exemplarité. Cependant, les dix-neuf récits du deuxième choix (l'un des enseignants n'ayant pas poursuivi) ont été considérés dans un second temps, au cours de la démarche d'analyse, dans un esprit de validation de la typologie en émergence.

Cela étant dit, tentons maintenant d'évoquer l'amorce inductive de notre analyse typologique. Certains récits contrastaient plus fortement, au premier abord, par la nature du message livré. Par exemple, certains enseignants mettaient assez clairement en avant-plan une compétence particulière qu'ils avaient développée et qu'ils voulaient illustrer par leur histoire (*J'ai une force... j'ai de la facilité pour rebâtir l'image de quelqu'un.*); d'autres enseignants relevaient plutôt un apprentissage qu'ils avaient fait, à propos d'eux-mêmes, à partir d'un événement qui avait pris le sens d'une véritable épreuve (*...j'avais appris à mettre en place des stratégies et à faire un examen de conscience...*). D'autres récits contrastaient plus fortement, au premier abord, par la structure de l'intrigue. Par exemple, dans certains récits, toute la structure était orientée sur un moment où plus rien n'était possible pour régler le problème, les obligeant, après avoir tout tenté, à avancer dans l'inédit (*À la fin de septembre, j'étais épuisée et je me disais que ça n'avait pas de bon sens.*); dans d'autres, toute la structure était plutôt orientée sur une situation d'urgence où, sans qu'on s'y attende, un incident était venu perturber le cours normal des choses qu'il fallait donc rétablir (*...c'était au début du cours et je ne pouvais vraiment pas me permettre de traîner ça.*).

Dans un cas comme dans l'autre, nature du message ou structure narrative, des contrastes s'établissaient, nous permettant de recouper les récits entre eux et bientôt de les regrouper selon une certaine identité liée, on le devine, à leur visée d'exemplarité. Regrouper les récits autour d'une certaine identité, c'était déjà orienter notre analyse vers l'émergence d'une typologie des récits. C'était créer des familles de récits et miser sur ce que les récits d'une même famille ont en commun sur le plan de leur structure narrative et de la nature du message livré, révélant une visée d'exemplarité partagée. C'est ainsi que nous avons pu regrouper les vingt récits du corpus analysé en cinq familles. Cette première étape permettait d'affirmer que la structure narrative, dans ses grandes lignes épisodiques, était la même, que le message, dans son sens global, était de même nature et que, par conséquent, ils relevaient d'une même visée d'exemplarité, visée que tous ensemble, par leur air de famille, pour ainsi dire, ils nous permettaient de formuler.

Dans une deuxième étape, nous avons voulu raffiner notre démarche identitaire. Il nous fallait aller plus loin que d'affirmer cette parenté de tous les membres d'une même famille dans les grandes lignes de la structure narrative et dans le sens global du message livré; il nous fallait mettre à l'épreuve notre typologie en l'illustrant par ce qu'on pourrait appeler des prototypes. En fait, pour chaque famille, nous avons donc choisi deux récits qu'on pouvait considérer comme les plus représentatifs de leur type, ceux dont les traits caractérisaient le mieux l'identité familiale. Les deux récits, devant servir à représenter, mais surtout à raffiner les composantes

de la typologie, ont donc été analysés en parallèle et restructurés, d'une part, selon les épisodes types qui laissaient émerger leur structure narrative commune et, d'autre part, selon les constituantes types qui laissaient émerger la nature commune du message livré. Cela a conduit à définir et à caractériser chacun des cinq types de récits selon les deux dimensions qui avaient participé de leur émergence, soit la structure narrative et la nature du message et à définir plus formellement, en amont de ces deux dimensions, la visée d'exemplarité commune aux deux récits.

2.2.2. *Un mise en perspective théorique*

Il nous faut ici nous attarder à cette méthode comparative dont nous avons cherché à rendre compte de manière descriptive et tenter de lui donner le statut théorique approprié. En effet, il nous est possible de lui rattacher deux ancrages théoriques éclairants, soit, d'une part, l'analyse par théorisation ancrée (voir Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss, 1987 ; Strauss et Corbin, 1990 ; voir aussi Laperrière, 1997 ; Paillé, 1994) et, d'autre part, l'analyse typologique (Gremy et Le Moan, 1977 ; Demazière et Dubar, 1997 ; Schnapper, 1999). Au carrefour des deux perspectives méthodologiques, une approche inductive qui suppose que, sur la base d'un projet théorique de départ (ici notre cadre d'analyse du récit exemplaire), on s'immerge dans le matériau dans le but de donner sens aux conduites des acteurs, celles des enseignants à travers leurs récits. Donner sens suppose, de la part du chercheur, une constante comparaison entre les données, à partir des unités de sens de base. On se rappellera que, pour nous, ces unités de sens de base renvoient à trois éléments propres au récit exemplaire qui vont activer la sensibilité théorique du chercheur dans son analyse des données issues des récits : la structure narrative, la nature du message et la visée d'exemplarité. Réexaminons notre démarche comparative, selon chacune des perspectives qui nous inspirent...

► **La perspective de l'analyse par théorisation ancrée**

Dans la perspective de la théorisation ancrée, on dirait qu'il y a d'abord un codage ouvert pour chacun des récits (tentative de structurer les épisodes de la narration et les éléments constitutifs du message). Déjà le processus de comparaison agit, mais il est interne à chaque récit ; car, pour trouver la logique des épisodes, par exemple, il faut déjà comparer, à l'interne, les différents moments narratifs du récit. Et dans la mesure où notre angle délibératif fait en sorte que le récit se construise comme une résolution de problème, on examinera la façon dont le problème est amené, la façon dont l'intervention est menée pour le résoudre et la façon dont on évalue les résultats de l'intervention. Tout cela laissera entrevoir une certaine mise

en scène ou mise en intrigue de l'histoire en cohérence avec un certain message que l'enseignant, qui s'interprète à mesure qu'il se raconte, veut faire passer à propos de sa pratique et de sa façon de l'exercer.

Ensuite, on dirait qu'il y a un passage du codage ouvert au codage axial. Ainsi, graduellement, la structure d'un récit recoupe la structure d'un autre récit, le message d'un récit rejoint, dans sa nature, le message d'un autre. La comparaison à l'interne d'un récit (pour structurer les épisodes narratifs, par exemple) se fait un peu de concert et en dialogue avec la comparaison à l'externe (par contraste ou par analogie, les épisodes de l'un vont éclairer les épisodes du suivant). Les recoupements comparatifs entre les récits vont donc créer de grands axes, soit un regroupement de récits possédant la même structure narrative et un message de même nature. Ces grands axes émergents permettront au chercheur de formuler, de façon plus conceptuelle, non seulement ce qui caractérise, en substance, la structure narrative (p. ex., une épreuve à traverser), ou la nature du message (p. ex., un apprentissage réalisé), mais aussi la visée commune d'exemplarité qui les supporte (p. ex., le récit d'initiation).

Le codage sélectif, associé à l'idée de resserrer et de valider les catégories émergentes, correspond sans doute, dans notre cas, à cette étape où certains récits considérés comme des prototypes (les meilleurs exemplaires du type qu'ils représentent), et dont nous reparlerons plus loin, vont permettre de mettre à l'épreuve, de raffiner et de mieux formaliser la typologie qui émerge de la démarche de théorisation ancrée. Par conséquent, le processus comparatif ne peut se réduire à une comparaison des récits entre eux. Le codage interne à chaque récit chevauche un codage inter-récits, ce qui conduit à l'émergence des composantes de la typologie. Ce sont ces composantes qu'on va valider et donc aussi resserrer à l'étape du codage sélectif, et cela, grâce aux prototypes. Par ailleurs, il importe de mentionner que plus le codage progresse, plus les catégories descriptives de la typologie se formalisent. Dans le langage de l'analyse par théorisation ancrée, on dirait qu'il y a une sorte de passage graduel des catégories dites substantives (l'utilisation des mots des enseignants) aux catégories dites formelles (l'utilisation des mots du chercheur) pour nommer les composantes de la typologie.

► **La perspective de l'analyse typologique**

Dans la perspective de l'analyse typologique, on dirait que notre démarche emprunte à l'approche empirique (Gremy et Le Moan, 1977, cités dans Schnapper, 1999). Cette approche suggère que, de manière inductive et par tâtonnements, on procède par regroupements, « par tas », dit-on aussi dans un langage plus familier à cette approche, à partir des unités de

sens relevées au départ. Notre démarche pourrait être vue comme un jeu de recoupements entre les récits, comparant leurs structures narratives et la nature des messages livrés, contribuant ainsi à fabriquer des tas, c'est-à-dire à rassembler certains récits et à en écarter d'autres. C'est un peu ce que nous évoquons, dans notre compte rendu descriptif, quand nous parlons de repérer des identités communes entre les récits, sur la plan de la structure narrative et de la nature du message. Ce repérage d'identités communes s'effectue à travers un processus de condensation des caractères communs qu'on associe aussi, dans l'approche, à une sorte de «gestalt» identitaire (Kleiber, 1990, p. 70). Ce processus permet de cerner, voire de faire ressortir leur air de famille commun (dans l'analyse typologique, on attribue l'expression à Wittgenstein, 1953), ce qui équivaut, pour notre objet de recherche, à formuler la visée d'exemplarité, en amont de la mise en intrigue et du message livré.

À partir d'un certain moment, à l'intérieur d'un même regroupement, certains récits paraissent mieux représenter leur type que d'autres. Par rapport aux traits reconnus comme typiques (dans les épisodes de la structure narrative type et les constituantes du message type), ils sont ce qu'on appelle, dans le langage de l'analyse typologique, les meilleurs exemplaires, ceux qui font le mieux ressortir ces traits distinctifs (Rosch, 1973, 1978, cités dans Kleiber, 1990). L'analyse typologique prend alors un virage dit prototypique et ces récits vont devenir ce qu'on appelle, suivant les chercheurs, des unités-noyaux (Demazière et Dubar, 1997), ou encore des instances centrales (Kleiber, 1990) à partir desquelles va se poursuivre l'analyse. Car il faut bien préciser que ces prototypes représentent un premier aboutissement de l'analyse inductive : ils sont les exemplaires les plus probants de la typologie qui a émergé de l'analyse de tous les récits. Mais en tant que meilleurs exemplaires, ils vont permettre, comme nous l'avons évoqué plus haut, de mettre à l'épreuve les catégories émergentes de la typologie, de raffiner ces catégories et, bientôt, par ce travail de raffinement, de mieux formaliser les types qu'ils représentent. Il serait donc un peu réducteur, dans l'esprit de l'analyse typologique, de les voir comme de simples illustrations d'une typologie déjà formalisée ; ils font partie du processus de formalisation conduisant à la présentation de la typologie.

2.3. LE MODE DE STRUCTURATION DES RÉCITS EN PROTOTYPES

Revenons, après ce court détour théorique, à la reconstruction de nos prototypes. Nous avons mentionné, à la fin de notre compte rendu descriptif, que la caractérisation de chaque type était issue d'une analyse plus fine de deux récits. Cette analyse plus fine avait été réalisée, à travers un processus

de restructuration des deux récits selon les épisodes types de leur structure narrative commune, d'une part, et selon les constituantes types par lesquelles s'exprime la nature même du message, d'autre part. C'est donc dire que les récits, du moins les dix récits qui ont servi de prototypes, ont subi une transformation. D'une reconstruction qui avait d'abord servi à refléter la voix des enseignants le plus fidèlement possible, selon la posture dite restitutive, on est passé à une reconstruction qui sert plutôt à refléter les composantes de la typologie que nous avons fait émerger, selon la posture dite analytique. Cette transformation, il sera possible de l'apprécier en lisant les récits prototypes, présentés dans le chapitre suivant, et en les comparant avec les récits d'origine, qu'on peut, par ailleurs, consulter sur le site Internet (Desgagné et Gervais, 2000) ou encore en annexe de cet ouvrage pour deux d'entre eux, et qu'on a déjà qualifiés de récits préceptes, au sens où ils livrent la voix des enseignants sans filtre théorique.

2.3.1. Le processus de transformation des récits

En fait, si l'on voulait un peu commenter cette transformation¹⁰, on dirait que dans le passage de la posture restitutive à la posture analytique qui a conduit à produire des récits prototypes à partir des récits préceptes, certains changements essentiels peuvent être notés. Dans les récits prototypes, c'est la grille de lecture théorique (les épisodes types de l'intrigue, d'une part, et les constituantes types du message, d'autre part) qui prime désormais. Ainsi, ce n'est plus la voix de l'enseignant qui est mise de l'avant, mais la voix du chercheur qui se fait l'interprète du récit, en partant de la grille de lecture qu'il met de l'avant¹¹.

Cette voix du chercheur, elle se manifeste sur deux plans qui sont un peu les deux plans structurants du récit prototype. Elle se manifeste d'abord sur un plan plus théorique par le nouveau découpage en épisodes types et en constituantes types qui illustrent l'intrigue type et le message type que les deux prototypes ont en commun. Ce nouveau découpage est marqué par des titres et sous-titres, donnés par le chercheur, qui ponctuent désormais la lecture des deux récits, dans leurs articulations communes. Elle se

10. ...une transformation qui renvoie, on le voit dans les propos qui suivent, à une tout autre « pragmatique de l'écriture » ou de ré-écriture du récit, pour employer, à nouveau, l'expression de Bourdieu (1993, p. 920).

11. En fait, il serait peut-être plus juste de parler d'une nouvelle articulation entre la voix de l'enseignant et la voix du chercheur, dans ce passage de la posture restitutive à la posture analytique, un nouvel équilibre entre « la voix de la personne » et la « voix de la science », pour employer, cette fois, une expression de Barthes, cité par Bourdieu (1993, p. 925).

manifeste ensuite sur un plan plus narratif par la façon dont le chercheur illustre chaque épisode type et chaque constituante type par une partie du récit en reprenant à son compte le discours de l'enseignant. Concrètement, dans cette reprise du discours narratif de l'enseignant, on passe du « je » au « il ». C'est le chercheur qui parle désormais au nom de l'enseignant. Tout en restant proche du « dire » de l'enseignant (l'italique signalant qu'on reprend les propos exacts de l'enseignant), le chercheur se fait un peu le pédagogue de sa théorisation typologique. Il rassemble l'essentiel du propos narratif, souligne certains traits évocateurs, commente à peine... juste assez pour lier ce qui est raconté à l'illustration qu'il veut faire de l'épisode type ou de la constituante type. Le discours narratif de l'enseignant est ainsi médiatisé, pourrait-on dire autrement, par le discours interprétatif du chercheur.

Ajoutons à cela que les deux plans structurants du récit prototype se complètent : le plan plus théorique met en évidence l'articulation commune à partir de laquelle se structurent les deux récits prototypes ; le plan plus narratif insiste sur la manière dont chaque récit, dans sa singularité, s'inscrit dans cette articulation partagée. Le récit prototype mise ainsi tout autant, dans sa structuration même, sur la singularité de l'événement raconté que sur la généralité d'une pratique théorisée mise en évidence par la typologie¹².

2.3.2. *Le double emploi des récits prototypes*

Cette production de dix récits prototypes sert ici une double cause, mentionnée au premier chapitre, et qu'il nous faut maintenant rappeler. En effet, les récits sont dits prototypes selon deux angles bien différents, bien que tout à fait complémentaires.

D'une part, ils sont dits prototypes, sous l'angle recherche (Kleiber, 1990), en ce qu'ils s'inscrivent dans la démarche d'analyse même, servant à raffiner les composantes d'une typologie en émergence. Nous avons parlé, en ce sens, de virage prototypique pour illustrer ce processus par lequel certains récits seront sélectionnés comme représentant les meilleurs exemplaires ou encore les instances centrales à partir desquels va émerger la typologie et, éventuellement, l'illustrer. Car si les prototypes exercent une fonction analytique, dans la démarche de recherche, ils exercent du même coup une fonction de présentation des résultats de cette recherche.

12. On rejoint l'idée que le récit, ainsi articulé, en est à concilier à la fois la représentation d'une architecture de soi (Pinar, 1988, cité dans Carter et Doyle, 1996), pour chaque enseignant, et d'une architecture de la pratique que ces derniers partagent.

D'autre part, ils sont dits prototypes, sous l'angle formation (Doyle, 1990), en ce qu'ils offrent des histoires de pratique théorisées, des cas utilisables par des apprentis pour s'initier à certaines facettes de la pratique et du savoir professionnel qu'elle met en cause. Ainsi théorisés, les récits offrent à la fois aux apprentis les histoires qui parlent de la pratique et une certaine façon de les lire, une grille de lecture qui permet de sortir de l'événementiel de ces histoires pour en dégager une compréhension plus générale, en lien avec la nature même du savoir professionnel qu'on souhaite mettre en valeur dans la formation (Shulman, 1986).

On retrouve ainsi un produit qui sert à la fois la recherche, en contribuant à l'analyse typologique, et la formation, en contribuant à l'élaboration de cas de pratique enseignante.

2.4. AUTOUR DE CINQ TYPES DE RÉCITS PRÉSENTÉS

C'est ce produit de recherche et de formation que nous décrivons dans le chapitre suivant. Cinq types de récits sont ici présentés témoignant de cinq façons différentes par lesquelles les enseignants ont choisi de « se dire » en tant que praticiens et de révéler, par ce « dire », autant de facettes de la pratique délibérative, telle qu'ils la conçoivent. Nous prendrons le temps de guider le lecteur vers cette présentation en lui fournissant tout de suite une vue d'ensemble de la typologie et des éléments qui la constituent. Il est possible que cette vue d'ensemble puisse paraître répétitive de ce qui sera repris, de type en type, au chapitre 3, mais la relative complexité de la présentation qui s'annonce nous incite à faire preuve de vigilance et à faire en sorte que le lecteur, ait une représentation, la plus claire possible, du trajet à parcourir. C'est un peu, en ce sens, sa carte routière et ses principaux points d'arrêt que nous exposons devant lui.

2.4.1 Les composantes définitoires

Dans le mode de présentation choisi, nous établissons d'abord les composantes définitoires du type concerné à partir des trois dimensions du récit exemplaire. Ainsi, chacun des cinq types de récits s'articule selon sa visée d'exemplarité et la façon dont cette visée se manifeste à travers la structure narrative, soit la mise en intrigue de l'histoire, et à travers le message livré, soit l'interprétation que l'enseignant dégage de son histoire.

Vue d'ensemble des cinq types dégagés selon leurs composantes définitoires

Dans le récit d'exploration, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'une avancée dans l'inédit de la pratique (visée d'exemplarité). Cette avancée s'articule autour d'une impasse à dénouer (structure narrative), dont l'issue est à découvrir, et dont il va tirer ce qu'on appellera une leçon d'expérience (message livré).

Dans le récit d'accomplissement, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'une mission à accomplir (visée d'exemplarité), à caractère social. Cette mission s'articule autour d'un appel à s'engager (structure narrative) par lequel va s'illustrer une capacité particulière à déployer (message livré).

Dans le récit d'initiation, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'une expérience initiatique (visée d'exemplarité). Cette expérience transformatrice s'articule autour d'une épreuve à traverser (structure narrative) qui sera l'occasion privilégiée d'un apprentissage à faire (message livré) pour l'enseignant.

Dans le récit d'affirmation, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect d'un code de pratique à assumer (visée d'exemplarité). L'occasion d'assumer ce code s'articule autour d'un incident à gérer (structure narrative) par lequel sera explicitée la conduite à tenir (message livré) pour le maintien du code.

Dans le récit d'adaptation, l'enseignant choisit de nous révéler sa pratique délibérative sous l'aspect de la mise à jour d'un cadre de fonctionnement éprouvé (visée d'exemplarité). La mise à jour s'articule autour d'une perte de repères (structure narrative) qui sera l'occasion de développer une ouverture à l'ajustement (message livré).

2.4.2. *Les deux prototypes illustratifs*

Chaque type est ensuite illustré par les deux prototypes qui le représentent. Ces deux prototypes sont articulés selon les deux dimensions par lesquelles s'incarne la visée d'exemplarité, soit la structure narrative et la nature du message, communs aux deux récits prototypes. L'histoire est présentée selon les épisodes types qui la structurent et le message, selon les constituantes types par lesquelles il s'exprime.

Il nous semble ainsi judicieux de proposer au lecteur 1) une synthèse des composantes articulatoires communes aux deux prototypes, et cela, pour chacun des types, 2) un bref résumé, en parallèle, des deux histoires bien singulières et spécifiques à chaque prototype, incluant le message qu'elles livrent.

Le chercheur sera ainsi à même de voir les rouages du mécanisme de présentation des prototypes, soit ce jeu dynamique entre les composantes structurantes communes et les histoires singulières racontées, entre la grille de lecture générale permettant de lire les récits et les événements particuliers qui donnent vie à cette grille tout en l'illustrant.

Le formateur, en voyant l'éventail de cas disponibles et la nature même des événements racontés, pourra plus facilement sélectionner l'un ou l'autre d'entre eux, par son contenu de narration, en vue d'une utilisation à des fins de formation, dans l'esprit de la méthode des cas en enseignement.

Bien sûr, les deux résumés ne reprennent pas toutes les composantes articulatoires de chaque type. Nous nous contentons d'évoquer les grandes lignes épisodiques de ces deux histoires ainsi que l'essentiel du message. Pour une reconstruction plus fidèle et plus détaillée de toutes ces composantes, il suffira de lire les prototypes eux-mêmes.

Dans les deux prototypes du récit d'exploration, les deux dimensions de l'histoire et du message servant à illustrer leur visée d'exemplarité s'articulent globalement autour des épisodes types et des constituantes types présentés ci-dessous.

LE RÉCIT D'EXPLORATION Une avancée dans l'inédit

LES ÉPISODES TYPES DE L'HISTOIRE : AUTOUR D'UNE IMPASSE À DÉNOUER

- ▶ **L'ouverture du récit :**
la mise en situation du problème
- ▶ **Avant le passage dans l'inédit,**
un problème qu'on n'arrive pas à résoudre
 - Des éléments de contexte liés au problème...
 - Des premières manifestations du problème et tentatives de résolution...
 - De l'aggravation du problème et autres tentatives de résolution...
 - De l'impasse à laquelle on arrive et du constat d'échec...
- ▶ **Le passage dans l'inédit :**
l'émergence d'une solution « autre » à explorer
 - De la façon d'aborder le problème autrement...
 - De la solution privilégiée et des autres mesures prises...
 - Des effets bénéfiques constatés...
 - Des hauts et des bas et des limites perçues...
- ▶ **La clôture du récit :**
le regard évaluatif d'ensemble

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU MESSAGE : AUTOUR DE LEÇONS À TIRER

Selon le récit, une variation autour des éléments suivants liés aux leçons tirées...

- De la leçon tirée
 - De l'expérience de pratique dans laquelle s'enracine la leçon tirée...
- De ce qu'il y a à retenir de ces leçons d'expérience pour un apprenti

Les prototypes sélectionnés pour illustrer le récit d'exploration sont intitulés *Le sourire dans les yeux* et *Le savoir de l'intuition*. De façon globale, l'histoire qu'ils racontent et le message qu'ils portent se résument de la façon suivante.

LES PROTOTYPES DU RÉCIT D'EXPLORATION

Une avancée dans l'inédit

Le sourire dans les yeux un bref résumé

Dans le récit *Le sourire dans les yeux*, ► **l'ouverture du récit** ◀ une enseignante de 2^e année du primaire se retrouve, en début d'année, avec un enfant au comportement très difficile. ► **avant le passage dans l'inédit** ◀ Refusant de se plier aux règles de vie établies dans le groupe, il défie ouvertement l'enseignante en classe. Fin septembre, c'est l'impasse. Avertissements, ordres, système de motivation de l'école, rien n'y fait. ► **le passage dans l'inédit** ◀ Épuisée et ne sachant plus par quel bout prendre le problème, l'enseignante fait le point. Voyant qu'elle ne peut tout régler en même temps, elle décide de miser sur ce qui l'agace le plus, soit le comportement hors classe, supportant mal les plaintes des autres enseignants. Elle propose alors à l'enfant de venir la rejoindre dans la classe quand l'autobus arrive, prétextant avoir besoin de son aide pour de menues tâches. Une relation positive se construit entre l'enseignante et l'enfant, modifiant graduellement son comportement en classe et hors classe et développant son contrôle et son estime de soi. ► **la clôture du récit** ◀ Malgré les progrès sur le plan du comportement, l'enfant devra reprendre sa 2^e année, n'ayant pas les acquis nécessaires. Et l'enseignante relèvera alors le défi de le conduire à la réussite. ► **les leçons tirées** ◀ *L'affrontement, c'est le pouvoir... et ça ne mène à rien; et il faut miser sur l'idée que les enfants ont besoin d'affection et d'attention.*

Le savoir de l'intuition un bref résumé

Dans le récit *Le savoir de l'intuition*, ► **l'ouverture du récit** ◀ une enseignante de 3^e année du primaire accueille, un peu après le début de l'année scolaire, une petite fille bosniaque. ► **avant le passage dans l'inédit** ◀ Tout laisse croire à une intégration facile jusqu'à ce que l'enfant commence à agresser d'autres enfants. Malgré les tentatives de l'enseignante d'y aller par l'humour et par la douceur, rien n'y fait. L'enfant envoie promener l'enseignante et maintient ses comportements agressifs qui s'étendent bientôt aux élèves des autres classes. ► **le passage dans l'inédit** ◀ Ne sachant plus comment agir et cherchant à éviter l'affrontement, l'enseignante décide de l'ignorer pour un temps, créant une distance entre elle et l'enfant. Elle demeure malgré tout attentive à ce qui se passe. Un jour, la petite revient en pleurs; de plus grands qu'elle l'ont bousculée dans la cour d'école. Profitant de l'occasion, l'enseignante, la prenant à part, lui offre son aide. L'enfant confiera sa peine, faisant allusion à la guerre vécue en Bosnie, et acceptera que l'enseignante aille parler au groupe et la guide vers une réintégration. ► **la clôture du récit** ◀ Lors de la remise du bulletin, l'enseignante sera contente de témoigner aux parents du changement observé dans le comportement de leur enfant. La psychologue lui confirmera la justesse de sa conduite auprès de l'enfant. ► **les leçons tirées** ◀ *Il faut trouver le moyen de se protéger; et il faut savoir attendre le bon moment.*

Dans les deux prototypes du récit d'accomplissement, les deux dimensions de l'histoire et du message servant à illustrer leur visée d'exemplarité s'articulent globalement autour des épisodes types et des constituantes types présentés ci-dessous :

LE RÉCIT D'ACCOMPLISSEMENT **Une mission à accomplir**

LES ÉPISODES TYPES DE L'HISTOIRE : AUTOUR D'UN APPEL À S'ENGAGER

- ▶ **L'ouverture du récit :**
l'occasion d'une mission à accomplir
 - De la nature de la mission
 - Du défi de la mission
- ▶ **Une avancée progressive**
dans l'accomplissement de la mission
 - Des mesures prises en début d'année pour mener à bien la mission entreprise...
 - De la progression de la mission en cours d'année et de ses étapes marquantes...
 - Pour chaque étape marquante, selon le récit...
(la mise en situation)
(le mode d'intervention)
(l'appréciation donnée)
- ▶ **La clôture du récit :**
le succès de la mission accomplie

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU MESSAGE : AUTOUR D'UNE CAPACITÉ À DÉPLOYER

Selon le récit, une variation autour des éléments suivants liés à la **capacité déployée**...

- D'un élargissement de la mission à un certain type d'enfants...
- D'une capacité d'intervention à mettre au service de la mission...
- D'une identité professionnelle liée à cette capacité d'intervention...

Les prototypes sélectionnés pour illustrer le récit d'accomplissement sont intitulés *Être bien dans sa peau* et *Aimer l'école jusqu'au bout*. De façon globale, l'histoire qu'ils racontent et le message qu'ils portent se résument de la façon suivante :

LES PROTOTYPES DU RÉCIT D'ACCOMPLISSEMENT

Une mission à accomplir

Être bien dans sa peau un bref résumé

Dans le récit *Être bien dans sa peau*,
► l'ouverture du récit : l'occasion d'une mission ◀ un enseignant en classe d'adaptation scolaire, au primaire, nous introduit un élève qu'il a déjà remarqué, l'année précédente, sans avoir pu créer de contact. Michel est décrit comme ayant un problème d'image : grand et grassouillet, il manifeste de la nonchalance et, de surcroît, il sent mauvais. Les autres élèves lui disent qu'ils ne l'aiment pas. C'est à ce problème d'image que l'enseignant va s'attaquer. **► l'avancée progressive dans la mission** ◀ Les premières mesures consistent surtout à établir des règles de respect dans le groupe, à établir un lien personnalisé avec Michel et à profiter des occasions de le valoriser aux yeux des autres. À partir d'un certain moment, l'enseignant sentira le besoin d'aller plus loin. Trois actions seront posées : l'enseignant, dans une rencontre individualisée, confrontera l'enfant par rapport à sa nonchalance et son manque de propreté ; il profitera aussi d'une absence de l'enfant pour parler au groupe et faire en sorte qu'il soit mieux accepté ; enfin, l'enseignant ira jusqu'à rencontrer la mère pour lui offrir son aide. **► la clôture du récit** ◀ Des résultats seront constatés au fil de l'année. Et l'enfant s'intégrera au groupe. À la fin de l'année, Michel trouvera même difficile de quitter l'école. **► la capacité déployée** ◀ : *Les enfants qui sont dévalorisés, je suis capable d'aller les chercher ; on a chacun nos forces, la mienne est là.*

Aimer l'école jusqu'au bout un bref résumé

Dans le récit *Aimer l'école jusqu'au bout*,
► l'ouverture du récit : l'occasion d'une mission ◀ une enseignante de 1^{re} année du primaire nous présente un enfant qui a la leucémie. Son défi sera de le rendre heureux, malgré la maladie qui progresse... **► l'avancée progressive dans la mission** ◀ La première année est plus facile parce qu'on croit encore à sa guérison. Les mesures consistent à obtenir une aide orthopédagogique, l'enfant ne pouvant suivre au rythme des autres. L'enseignante en parle aussi aux élèves du groupe pour s'assurer de leur soutien. À la fin de l'année, on décide d'un redoublement, de concert avec les parents. La deuxième année est plus difficile. On sait qu'il va mourir. Quatre événements viendront marquer l'intervention de l'enseignante : l'organisation d'une exposition de constructions en blocs Lego où l'enfant fabrique une caserne de pompiers ; l'organisation, pour son anniversaire, d'une journée spéciale animée par de véritables pompiers, à leur caserne ; l'organisation d'une fête dans la classe, par le groupe d'élèves, pour celui qu'on nomme le chef des pompiers ; enfin, la présence de l'enseignante à son chevet, au moment de la mort. **► la clôture du récit** ◀ Avec le recul, l'enseignante se dira contente de l'avoir aidé à être heureux, un bonheur auquel tous, selon elle, auront contribué. **► la capacité déployée** ◀ *Avec les enfants peu gâtés par la vie... j'essaie de me rapprocher davantage ; on m'a déjà dit que j'étais capable d'écouter...*

Dans les deux prototypes du récit d'initiation, les deux dimensions de l'histoire et du message servant à illustrer leur visée d'exemplarité s'articulent globalement autour des épisodes types et des constituantes types présentés ci-dessous :

LE RÉCIT D'INITIATION Une expérience initiatique

LES ÉPISODES TYPES DE L'HISTOIRE : AUTOUR D'UNE ÉPREUVE À TRAVERSER

- ▶ **L'ouverture du récit: une mise à l'épreuve de soi comme enseignant**
 - De l'offre et de l'acceptation de la mise à l'épreuve
 - De l'appréciation de l'épreuve acceptée
- ▶ **La descente aux enfers ou la confrontation avec le problème**
 - De l'entrée dans l'épreuve ou le premier contact avec l'objet de confrontation...
 - De l'avancée dans l'épreuve ou la préparation du moment de confrontation...
 - De l'issue de l'épreuve ou la confrontation et son dénouement...
- ▶ **La remise en question ou le recadrage du problème**
- ▶ **La démarche transformatrice ou la résolution du problème**
 - De la planification d'un nouveau départ et des conditions de changement
 - De l'aveu des erreurs commises et de la proposition d'un nouveau départ
 - De la discussion et de la négociation pour établir les bases du changement
 - De la progression et des limites du changement à apporter
- ▶ **La clôture du récit: les résultats de la démarche transformatrice**

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU MESSAGE : AUTOUR D'UN APPRENTISSAGE À FAIRE

Selon le récit, une variation autour des éléments suivants liés à l'apprentissage réalisé...

- D'une vision renouvelée de l'enseignement...
- De la façon de concevoir l'apprentissage à la pratique comme une mise à l'épreuve...
- De l'identité professionnelle acquise...
- De la découverte de qualités personnelles...
- D'une ouverture d'esprit sur les élèves...

Les prototypes sélectionnés pour illustrer le récit d'initiation sont intitulés *Tu nous aimes pas* et *Une classe à découvrir*. De façon globale, l'histoire qu'ils racontent et le message qu'ils portent se résument de la façon suivante.

LES PROTOTYPES DU RÉCIT D'INITIATION

Une expérience initiatique

Tu nous aimes pas un bref résumé

Dans le récit *Tu nous aimes pas*, ► **l'ouverture du récit ou la mise à l'épreuve** ◀ un enseignant de dessin technique, en début de carrière, doit affronter un groupe difficile de cheminement professionnel de 3^e secondaire. ► **la descente aux enfers** ◀ La première journée, il dira vivre un enfer. Impossible de faire régner l'ordre. Le lendemain, il veut abandonner. La direction le convainc de continuer. L'enfer se poursuit. Les élèves font tout sauf travailler. Selon l'enseignant, ils n'ont d'intérêt que pour la mécanique ou la menuiserie, pas pour le dessin technique. Un matin, l'enseignant dira atteindre le fond. Fâché de leur refus de travailler, il les sermonne. Au milieu du silence qui règne, un élève dira : *Sais-tu c'est quoi ton problème, toi ? Tu nous aimes pas !* ► **la remise en question** ◀ Cette phrase provoque un examen de conscience qui amène l'enseignant à remettre en question sa façon d'enseigner. ► **la démarche transformatrice** ◀ Au cours suivant, il provoque une discussion avec les élèves et se dit prêt à leur proposer des projets qui les intéressent. Les élèves collaborent, s'impliquent dans les projets et la relation se transforme. ► **la clôture du récit** ◀ Lors d'une exposition en fin d'année, il aura l'occasion d'être fier de son groupe et dira ne jamais l'avoir oublié en vingt ans. ► **l'apprentissage réalisé** ◀ *J'ai fait un gros apprentissage... C'était à moi d'aller les chercher... Maintenant, je me présente comme un collaborateur... quelqu'un qui est là pour les aider... !*

Une classe à découvrir un bref résumé

Dans le récit *Une classe à découvrir*, ► **l'ouverture du récit ou la mise à l'épreuve** ◀ une enseignante accepte un remplacement en cours d'année dans une classe de cheminement particulier continu, au secondaire. Le groupe est composé d'élèves difficiles sur le plan du comportement. L'enseignante craint de ne pas être à la hauteur. ► **la descente aux enfers** ◀ Le premier jour, on lui présente le groupe dit explosif. Elle a d'abord droit à l'indifférence mais sent vite la tension monter à mesure qu'elle exige du travail de leur part. Le lendemain, un élève qui se comporte mal refuse de sortir. Les autres en profitent pour accuser l'enseignante. Au milieu de la confrontation, un élève lancera : *On ne te veut pas, on ne t'aime pas.* ► **la remise en question** ◀ Rentrant chez elle ébranlée, l'enseignante se remet en question. Pourra-t-elle arriver à gagner le cœur des élèves ? ► **la démarche transformatrice** ◀ Déterminée à réussir, elle revient auprès d'eux et leur propose un nouveau mode de fonctionnement. Aménageant un conseil de classe, elle établira avec eux de nouvelles règles de vie en classe, plus démocratiques. Graduellement, la relation se transforme, l'intérêt au travail augmente. ► **la clôture du récit** ◀ Lors d'une sortie sportive en fin d'année, l'enseignante aura l'occasion de constater le chemin parcouru en lien avec la relation développée. ► **l'apprentissage réalisé** ◀ *C'est une expérience... qui m'a fait avancer beaucoup... Mon approche avec les jeunes a changé... le métier d'enseignante, je sais que c'est pour moi !*

Dans les deux prototypes du récit d'affirmation, les deux dimensions de l'histoire et du message servant à illustrer leur visée d'exemplarité s'articulent globalement autour des épisodes types et des constituantes types présentés ci-dessous :

LE RÉCIT D’AFFIRMATION Un code de pratique à assumer

LES ÉPISODES TYPES DE L’HISTOIRE : AUTOUR D’UN INCIDENT À GÉRER

- ▶ **L’ouverture du récit :**
la mise en contexte de l’incident de parcours
- ▶ **La dérogation au code de pratique établi**
 - De ce qui amène la dérogation au code établi...
 - Du geste de dérogation au code établi...
- ▶ **Le rétablissement du code de pratique transgressé**
 - Du geste de rétablissement du code établi...
 - Des enjeux sous-jacents au geste à poser...
- ▶ **La réparation autour du code de pratique rétabli**
 - D’une récupération de l’incident, après le geste de rétablissement...
 - D’une vérification pour savoir si l’incident est clos et le code bien rétabli...
- ▶ **La clôture du récit :**
l’appréciation de l’incident de parcours
 - Du constat de consolidation du code rétabli...
 - D’un questionnement sur la conduite à privilégier...
 - D’une validation autour de la conduite adoptée...

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU MESSAGE : AUTOUR D’UNE CONDUITE À TENIR

Selon le récit, une variation autour des éléments suivants liés à la conduite à tenir...

- De la conduite à tenir en lien avec (selon chaque récit)...
- De la conduite à tenir en lien avec (selon chaque récit)...

Les prototypes sélectionnés pour illustrer le récit d'affirmation sont intitulés *L'humeur d'un matin* et *Attention à l'humiliation*. De façon globale, l'histoire qu'ils racontent et le message qu'ils portent se résument de la façon suivante :

LES PROTOTYPES DU RÉCIT D’AFFIRMATION

Un code de pratique à assumer

L'humeur d'un matin un bref résumé

Dans le récit *L'humeur d'un matin*,
► l'ouverture du récit ◀ une enseignante de géographie de 3^e secondaire nous raconte un incident vécu un certain lundi, avant le début du cours. Nous sommes dans un groupe au comportement difficile qui requiert une attention particulière. **► la dérogation au code établi ◀** Une élève, pas particulièrement difficile, décide de changer de place et d'aller s'asseoir près d'une amie. Quand l'enseignante lui demande de reprendre sa place, l'élève manifeste son désaccord sur un ton d'arrogance. **► le rétablissement du code établi ◀** Pour l'enseignante, la règle du respect établie dans le groupe est en péril. Elle lui indique la sortie. L'élève s'exécute. L'enseignante justifiera son geste par le manquement au respect, mais aussi par l'agitation du groupe ce matin-là. Pour l'enseignante, le groupe est témoin. De plus, l'enseignante dit avoir voulu éviter les discussions inutiles qui pouvaient, avec ce ton d'arrogance, conduire à une escalade verbale. La sortie, en ce sens, s'imposait. **► la réparation autour du code rétabli ◀** Le midi, à la cafétéria, l'élève viendra s'excuser auprès de l'enseignante, admettant son impolitesse. Au cours suivant, l'enseignante demandera à l'élève si tout va bien, afin de vérifier si la relation est bien rétablie. **► la clôture du récit ◀** Depuis, précisera l'enseignante, l'élève sourit plus qu'avant et elle dit aussi lui accorder plus d'attention. **► la conduite à tenir ◀** *Mon objectif, c'est d'abord de donner un cours dans une ambiance propre à l'apprentissage... je dois aussi penser à me faire respecter...*

Attention à l'humiliation un bref résumé

Dans le récit *Attention à l'humiliation*,
► l'ouverture du récit ◀ un enseignant de mathématiques de 3^e secondaire, nous raconte un incident vécu dans un groupe en mesure d'appui avec qui il a une relation privilégiée. **► la dérogation au code établi ◀** Au moment de l'incident, les élèves travaillent en équipes. L'élève concernée lui demande de venir l'aider. Sans penser à son obésité, l'enseignant lui signale que ce serait bon qu'elle vienne à son bureau, histoire de faire un peu d'exercice. Une autre élève vient alors en rajouter en lui disant qu'avec la grosseur qu'elle a, elle peut bien marcher. **► le rétablissement du code établi ◀** Pour l'enseignant, la situation devient alors inacceptable. Il dira au groupe : *Stop ! On arrête tout, il faut qu'on se parle*. Ce sera l'occasion de refléter au groupe que la situation tourne à la moquerie. Il en profitera pour s'excuser publiquement. Il demandera aussi à l'autre élève impliquée de s'excuser. Pour l'enseignant, le groupe est témoin et voit l'humiliation subie. De plus, les parents peuvent s'en mêler et venir se plaindre à la direction. **► la réparation autour du code rétabli ◀** Après coup, l'enseignant vérifiera si les excuses conviennent à l'élève. Au cours suivant, l'enseignant dira voir dans les yeux d'Isabelle que l'incident est clos. **► la clôture du récit ◀** Selon l'enseignant, l'incident aura contribué à faire sentir à l'élève qu'elle était acceptée par le groupe et par lui-même. **► la conduite à tenir ◀** Pour l'enseignant, il y a surtout une question du respect de la personne. *On peut faire beaucoup de choses mais pas humilier un élève.*

Dans les deux prototypes du récit d'adaptation, les deux dimensions de l'histoire et du message servant à illustrer leur visée d'exemplarité s'articulent globalement autour des épisodes types et des constituantes types présentés ci-dessous :

LE RÉCIT D'ADAPTATION

La mise à jour d'un cadre de fonctionnement

LES ÉPISODES TYPES DE L'HISTOIRE : AUTOUR D'UNE PERTE DE REPÈRES

- ▶ **L'ouverture du récit: la mise en contexte de la perte de repères**
 - Du contexte dans lequel l'enseignant se propose de mettre en place son cadre...
 - De ce qui provoquera la perte de repères et exigera un ajustement du cadre...
- ▶ **La perte de repères par rapport au cadre de fonctionnement habituel**
 - Des différentes manifestations de la perte de repères de l'enseignant...
- ▶ **La remise en question par rapport au cadre de fonctionnement habituel**
 - De ce qui amène un questionnement...
 - Du besoin d'effectuer un ajustement...
- ▶ **L'ajustement par lequel on modifie le cadre de fonctionnement habituel**
 - Des modifications apportées au cadre de fonctionnement habituel
- ▶ **La clôture du récit: l'appréciation de la perte de repères**
 - D'un retour sur l'événement lié à la perte de repères

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU MESSAGE : AUTOUR D'UNE OUVERTURE À S'AJUSTER

Selon le récit, une variation autour des éléments suivants liés à l'ouverture à l'ajustement...

- D'un certain cadre habituel de fonctionnement adopté par l'enseignant...
- D'une certaine identification de l'enseignant à son cadre de fonctionnement...
- La collaboration des parents dans la gestion d'un tel cadre de fonctionnement...
- Des habiletés nécessaires à l'enseignant pour gérer un tel cadre de fonctionnement...
- D'un nécessaire ajustement de la démarche afin d'amener chaque élève ou groupe à adhérer au cadre...
- De la nécessité de ne pas croire immuable un cadre de fonctionnement qui a fait sa réputation...

Les prototypes sélectionnés pour illustrer le récit d'affirmation sont intitulés *Cinquante mille choses à faire* et *Le retour*. De façon globale, l'histoire qu'ils racontent et le message qu'ils portent se résument de la façon suivante :

LES PROTOTYPES DU RÉCIT D'ADAPTATION

La mise à jour d'un cadre de fonctionnement

Cinquante mille choses à faire un bref résumé

Dans le récit *Cinquante mille choses à faire*, ► **l'ouverture du récit** ◀ une enseignante de 4^e année du primaire nous dit fonctionner, comme à chaque année, à partir d'une approche participative. ► **la perte de repères par rapport au cadre habituel** ◀ En fait, elle fonctionne à partir d'un plan d'études individualisé par lequel chaque élève, chaque semaine, s'engage à couvrir telle partie du programme. Cette année-là, un élève résistera à son mode de fonctionnement. Entre autres, et de façon inattendue, il oubliera à deux reprises de corriger et faire signer sa feuille de leçons par ses parents. Dans l'un des échanges qu'ils auront, l'élève se plaindra qu'il a cinquante mille choses à faire. ► **la remise en question du cadre** ◀ C'est cette phrase qui, un peu plus tard, reviendra à l'enseignante et l'amènera à réfléchir sur son mode de fonctionnement. Se peut-il que certains enfants aient besoin de plus d'encadrement? ► **la modification du cadre** ◀ Ce questionnement poussera l'enseignante à apporter des modifications à son plan de travail individualisé qui iront dans le sens de clarifier la feuille de route donnée à l'élève, mieux distinguer les échéances, respectant d'autant le besoin d'encadrement dans l'autonomie exigée. ► **la clôture du récit** ◀ Pour l'enseignante, cette phrase lancée par l'enfant était un message qui lui était adressé et qui l'incitait à agir. ► **l'ouverture à l'ajustement** ◀ *Je ne me souviens pas avoir enseigné deux ans de suite de la même façon... on n'a pas les mêmes enfants... ils n'ont pas les mêmes besoins.*

Le retour un bref résumé

Dans le récit *Le retour*, ► **l'ouverture du récit** ◀ un enseignant, qui revient d'un congé d'un an, reprend sa tâche d'enseignement auprès de groupes de 2^e secondaire, en mathématiques. ► **la perte de repères par rapport au cadre habituel** ◀ Il dira se sentir déstabilisé par le fait que, contrairement à l'habitude, les élèves ne le connaissent pas de réputation. Malgré cela, l'année commence. C'est du groupe qu'il croyait le plus facile que la difficulté va venir. En effet, les élèves de ce groupe ne répondent pas à son approche relationnelle. Ils contestent ses règles de vie et restent insensibles à son humour par lequel il a l'habitude d'établir une complicité. ► **la remise en question du cadre** ◀ Ne s'y retrouvant plus, il se remet en question, se demandant si son absence d'un an lui a fait perdre son mode d'approche des élèves. Des collègues tentent de le rassurer, lui redonnant un peu confiance en lui-même. ► **la modification du cadre** ◀ Il se recentrera alors sur le groupe, se disant que les élèves aussi sont peut-être en cause et qu'il faut peut-être essayer autrement. Tant bien que mal, il essaiera diverses stratégies pour rétablir le contact. Graduellement, il verra des signes que se réinstalle la complicité habituelle, incluant l'humour... ► **la clôture du récit** ◀ L'enseignant dira qu'il s'agit là d'une belle expérience pour la démarche qu'elle lui a fait vivre. ► **l'ouverture à l'ajustement** ◀ Il dira : *Je veux par ce récit démontrer que tout n'est pas facile, même avec de l'expérience... il faut s'ajuster à la clientèle que nous avons devant nous.*

2.4.3. *Le commentaire interprétatif*

Jusqu'à présent, nous avons évoqué les deux premiers volets de présentation de chaque type, soit 1) la présentation des composantes définitoires du type, incluant sa visée, sa structure narrative, son message, et 2) la présentation des deux prototypes qui illustrent chaque type ainsi défini. Reste un volet, soit 3) la présentation d'un commentaire interprétatif sur chacun des types illustré. En somme, il nous faut retenir trois mots clés par lesquels se justifie notre logique de présentation des différents types de récits : définition, illustration et interprétation.

Comment situer cette troisième étape, l'interprétation, dans notre logique de présentation ? En fait, le commentaire interprétatif propose au lecteur une sorte de relecture des deux récits prototypes à la lumière du savoir professionnel dont ils sont censés témoigner. Car nous avons bien mentionné, au début de cet ouvrage, que le choix des récits avait été orienté vers l'exemplification d'un savoir dit professionnel, c'est-à-dire qui mobilise le jugement pratique de l'enseignant (un savoir délibératif), qui est ancré dans des problèmes à résoudre (un savoir d'action) et qui est reconstruit sous un mode narratif (un savoir d'expérience) en vue de servir à d'autres (un savoir par cas).

Le questionnement interprétatif, vu sous cet angle, devient donc le suivant : En quoi chaque type, et les deux prototypes à travers lesquels il s'incarne, illustre-t-il une certaine façon d'aborder les problèmes de pratique et de les résoudre ? Quelle conception de la pratique se cache derrière cette façon d'aborder les problèmes ? Comment se caractérise la démarche délibérative de l'enseignant, selon qu'il s'agit d'une avancée dans l'inédit, d'une mission à accomplir ou autre ? Quel aspect de lui-même et de sa compétence professionnelle l'enseignant met-il en valeur dans sa démarche délibérative ?

Sans doute ne s'agissait-il pas de répondre à chacune de ces questions, de façon systématique... mais simplement, soulignons-le, de se placer dans cet esprit de relecture des récits prototypes à la lumière du savoir professionnel dont ils sont censés témoigner. Il s'agissait de suivre, pas à pas, la démarche délibérative des deux enseignants des récits prototypes, en parallèle, et de la commenter en faisant ressortir les éléments les plus saillants. En ce sens, le commentaire interprétatif joue un peu un rôle de guide de lecture des récits prototypes. Il permet de suggérer des points d'arrêt dans le cours de cette démarche et de souligner certains traits qui mettent en valeur la compétence délibérative de l'enseignant telle qu'elle est exercée de l'intérieur de son récit prototype.

Encore là, sans doute peut-on dire que ce commentaire interprétatif sert tout autant la fonction de recherche que celle de formation, par rapport à la présentation des prototypes. Sous l'angle recherche, ce commentaire poursuit la théorisation progressive du savoir professionnel investigué à travers les récits, théorisation déjà amorcée par la présentation même des prototypes. Sous l'angle formation, ce commentaire offre à celui qui voudrait utiliser ces récits dans l'esprit de la méthode des cas, en enseignant, un guide de lecture qui lui permet, par les points d'arrêt suggérés, dans la démarche délibérative, de repérer des caractéristiques essentielles de la façon dont s'exerce le jugement pratique chez un enseignant, caractéristiques qui vont guider les apprentis dans leur appropriation personnelle de ce savoir professionnel.

À la fin de notre présentation, sous ses trois volets, définition, illustration et interprétation, nous proposons une synthèse qui permet précisément d'avoir une vue d'ensemble, mais cette fois en rétrospective, de ce qui se dégage de notre analyse du jugement pratique des enseignants, tel que nous permettent de l'aborder les récits prototypes. Nous retiendrons, pour cette synthèse, quatre traits saillants de leur démarche délibérative : 1) l'idée de raconter un défi exemplaire n'a pas pris le même sens pour chaque enseignant et ne les a pas conduits à reconstruire le même type de problème ; 2) derrière le type de problème choisi se dégage toute une conception de la pratique qu'on choisit de donner en exemple ; 3) dans cette exemplification de soi, l'enseignant dévoile une certaine image de lui-même, à travers le rôle qu'il s'attribue dans l'intervention ; 4) enfin, l'exemplarité même de son intervention est liée, chez l'enseignant, à ce qui constitue le moteur de son agir.

En vue d'une synthèse à faire de la typologie,

quatre points d'arrêt
sur le cours de la démarche délibérative des enseignants
à partir desquels situer les cinq types de récits :

le choix d'un certain type de problème ;

le dévoilement d'une certaine conception de la pratique ;

la mise en valeur d'un certain rôle à jouer par l'enseignant ;

la clarification de ce qui constitue le moteur de son intervention.

CHAPITRE

3

Présentation
d'une typologie

Dans ce chapitre, nous présentons la typologie qui a émergé de l'analyse des récits exemplaires de pratique. Ainsi, chacun des cinq types est tour à tour défini, illustré et interprété. L'illustration se réalise à travers la présentation de deux prototypes pour chacun des types. Dans son ensemble, ce mode de présentation se veut à la fois un produit de recherche, en tant qu'il fait état des résultats d'une analyse typologique de récits exemplaires de pratique, et un matériel de formation, dans la mesure où les prototypes représentent autant de cas de pratique utilisables dans l'esprit de la méthode des cas en enseignement. Nous laissons maintenant le lecteur, chercheur ou formateur, voire tout lecteur enseignant, s'imprégner de ces récits prototypes et de ce qui s'en dégage concernant l'exercice du jugement pratique et du savoir délibérer des enseignants.

1. LE RÉCIT D'EXPLORATION

Certains enseignants ont choisi de « se dire », en tant que praticiens, à travers ce qu'on a appelé un récit d'exploration. Nous en proposons une définition, une illustration et une interprétation. Au cours de cette illustration, la présentation de deux prototypes *Le sourire dans les yeux* et *Le savoir de l'intuition*.

1.1. LES COMPOSANTES DÉFINITOIRES

Avant de présenter les prototypes du récit d'exploration, nous allons définir celui-ci relativement à sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et la nature du message livré.

– **La visée d'exemplarité: une avancée dans l'inédit.** Dans ce type de récit, et c'est là sa visée d'exemplarité, l'enseignant choisit un défi à raconter qui met en valeur sa façon de composer avec les situations inédites de la pratique, celles pour lesquelles tout le répertoire d'intervention connu dont il dispose se révèle inutile et qui l'obligent à avancer dans l'inconnu, à partir de ce qui se passe là, en contexte spécifique. Par le récit d'exploration, l'enseignant nous enseigne qu'on peut tirer une leçon de l'inédit, à partir de l'expérience vécue, et que, par cette avancée dans l'inconnu, on peut élargir, voire enrichir son répertoire d'intervention.

– **La structure narrative: autour d'une impasse à dénouer.** Cette visée d'exemplarité s'incarne dans la structure narrative suivante. Dans une première ligne épisodique, l'enseignant insiste pour décrire les manifestations d'un problème qu'on n'arrive pas à résoudre; tout conduit, dans cette partie, à justifier l'aveu d'une impasse: tout a été essayé et on ne sait plus comment aborder le problème qui, de surcroît, continue à s'aggraver. Dans

une deuxième ligne épisodique, l'enseignant, tentant de poser un regard neuf sur le problème, avancera prudemment vers une solution inédite, elle-même élaborée à partir des ressources du contexte. Enfin, des effets bénéfiques seront constatés, soulignant à la fois la réussite de l'intervention et ses limites.

– **La nature du message : une leçon d'expérience à tirer.** La nature du message porté par le récit d'exploration s'exprime sous la forme de ce qu'on appellera une leçon d'expérience. Cette leçon va s'exprimer selon deux composantes principales : l'enseignant va d'abord formuler et expliciter une sorte de règle générale, sous forme de maxime pratique, du type : Cette expérience montre bien qu'il faut savoir... , règle qu'il dégage de son avancée dans l'inédit ; l'enseignant va ensuite élargir l'ancrage expérientiel de la règle à toute son expérience passée, un peu comme si, dans l'expérience singulière vécue, à travers le récit, et malgré son caractère inédit, tout l'éclairage du passé était mis à profit.

1.2. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE LE SOURIRE DANS LES YEUX

*Cet enfant avait besoin d'amour, d'attention, de respect.
C'est difficile de dire ce qui lui a fait le plus de bien¹.*

Le récit d'exploration se caractérise par un passage dans l'inédit de la pratique en vue de sortir d'une impasse. Voyons les épisodes autour desquels se noue et se dénoue l'impasse dans le récit prototype *Le sourire dans les yeux* et, dans l'encadré qui suit, les leçons qui sont tirées de l'expérience.

► L'ouverture du récit : la mise en situation du problème

Le récit s'ouvre sur la présentation par l'enseignante d'un *enfant dit problématique*². Avant même de le connaître et d'en être responsable, d'autres enseignants lui en ont parlé en des termes très négatifs. Pourtant, c'est une image qu'elle qualifiera plus tard de *tendresse* qui lui revient en pensant au

1. Pour inspirer le lecteur, chaque reconstruction est ainsi introduite par une courte citation extraite du récit.
2. À l'intérieur du texte de reconstruction des prototypes, l'italique indique que le chercheur utilise les mots de l'enseignant qui se raconte. Le lecteur peut ainsi mieux apprécier, dans cette reconstruction, le maillage de la voix du chercheur avec celle du praticien.

souvenir qu'elle a de cet enfant : l'image d'un petit garçon dans son coin avec le pouce dans la bouche, un enfant qui se retrouve dans sa classe de deuxième année, au primaire.

► **Avant le passage dans l'inédit,
un problème qu'on n'arrive pas à résoudre**

Le mois de septembre se révèle très difficile. Du début du mois, où le comportement problématique de l'enfant se manifeste jusqu'à la fin où, épuisée, l'enseignante avoue l'inefficacité de son intervention, divers éléments du problème seront présentés qui conduiront l'enseignante à conclure à l'impasse.

– **Des éléments de contexte liés au problème...** Pour nous amener au constat de cette impasse, l'enseignante prend d'abord soin de nous fournir certains éléments de contextualisation contribuant à l'émergence, voire à l'exacerbation du problème. Elle aborde un *nouveau degré* et donc aussi un *nouveau programme*. *L'énergie* que cette nouvelle tâche requiert vient exacerber le problème avec cet enfant qui lui *gruge* aussi *beaucoup d'énergie*. Cet élément de contexte jouera un rôle dans le constat d'épuisement à la fin de septembre.

– **Des premières manifestations du problème et tentatives de résolution...** Diverses manifestations du problème nous sont rapportées nous permettant de bien comprendre ce qui se passe et de nous faire une idée de la situation. Ainsi, dans un style très descriptif, voire énumératif, l'enseignante nous dresse un portrait de son comportement en classe : *il me répondait, il m'envoyait promener, il était très difficile*, nous précise-t-elle. Cela l'amène à commenter la situation dans laquelle elle se trouve à cause de ce problème. Elle nous dira avoir *l'impression de contrôler* minimalement la situation, sans nous en dire beaucoup, à ce moment-là, sur son mode d'intervention, en plus de se sentir épuisée par l'enseignement du nouveau programme.

– **De l'aggravation du problème et autres tentatives de résolution...** Alors qu'elle a *l'impression de contrôler* à peine la situation, *deux nouveaux élèves* arriveront dans la classe et viendront *alimenter* le comportement difficile de l'enfant, contribuant ainsi à aggraver le problème. Ils viendront *former une espèce de triangle*. Encore là, les comportements seront décrits, voire énumérés : *ils l'affrontaient, ils le confrontaient...* Et un commentaire appréciatif sera également donné sur la situation : elle a *l'impression qu'il ne se passe pas grand-chose de positif* qui indiquerait que la situation s'améliore ; elle *l'avertit souvent*, mais constate que *ça marche plus ou moins*. De plus, elle craint que la situation ne s'envenime et ne débouche sur un *affrontement* ouvert. Elle dit *avoir peur que cela arrive*.

– De l’impasse à laquelle on arrive et du constat d’échec... L’enseignante fait son bilan d’échec pour résoudre le problème : tout semble avoir été tenté et pourtant rien ne semble avoir marché : qu’il s’agisse d’avertissements, d’ordres, voire de l’utilisation du système de motivation mis en place dans l’école, rien ne semble le déranger. En somme, l’enseignante prend conscience que la logique d’affrontement ne mène à rien avec cet enfant. En même temps, elle prend soin de signaler que malgré cela, elle a toujours cette *petite tendresse* pour l’enfant, *tendresse*, qui lui vient de l’image qu’elle gardait de lui, ce souvenir d’un petit garçon dans son coin avec le pouce dans la bouche.

► **Le passage dans l’inédit :
l’émergence d’une solution « autre » à explorer**

Il faut donc trouver autre chose... sortir de cette logique d’affrontement qui ne mène à rien. Mais quoi faire ?

– De la façon d’aborder le problème autrement... L’enseignante se met alors à analyser les composantes du problème. *J’ai regardé ce que je voulais améliorer*, dira-t-elle, *et je me suis ramassée avec plein de choses que je voulais régler...* Elle en conclura que *tous les changements, tous les déplacements sont problématiques, sans parler des résultats scolaires...* *Ça faisait beaucoup de choses à considérer. Je me suis dit que je ne pouvais tout faire en même temps. Je me suis alors demandé ce qui me dérangeait le plus pour m’apercevoir que ce n’étaient pas les moments où il était avec moi, mais avec les autres.* Elle ajoutera, pensant aux autres enseignants qui se plaignaient de cet élève : *Je me sentais responsable, c’était mon élève.*

– De la solution privilégiée et des autres mesures prises... Elle propose alors à l’enfant de *venir la rejoindre quand l’autobus arrive*. Elle prétextera avoir besoin de son aide et qu’elle avait pensé à lui parce qu’ils avaient une relation difficile et que ça leur permettrait de jaser. Elle dira inventer ce prétexte parce qu’elle ne veut pas qu’il voie cela comme une punition ; elle ne veut pas non plus qu’il devine son but ; car il aurait refusé. Il acceptera et sera très content de l’idée. Elle demandera cependant qu’il ait l’accord de sa mère. L’enseignante décrit les tâches qu’elle lui fait faire, comme, par exemple, *passer des cahiers, découper des billets*, précise aussi les moments clés où elle le garde avec elle : *le matin, aux récréations, le midi...* même si ce n’est parfois que pour retarder sa sortie de dix minutes, aux moments où il serait susceptible de se bousculer avec les autres dans les corridors. Elle lui donne aussi des responsabilités comme *aller à la photocopie*, en prenant soin de demander la clé au surveillant. L’enseignante dira qu’elle avait prévenu les enseignants de cela. Cette routine durera presque toute l’année, tout en considérant qu’elle lui permettra d’aller jouer dehors aux récréations quand il le souhaitera. *Ce que je voulais*, dira-t-elle, *c’était l’enlever de cette situation problématique qui était difficile pour moi, pour lui et pour tout le monde dans l’école.* En même temps, l’enseignante sera

soucieuse de l'encourager dans ses tâches, lui dire quand il fait bien. Enfin, je pouvais lui dire quelque chose de positif, relèvera-t-elle. Dans le même sens, elle fera en sorte d'insister sur les bons coups de l'enfant à la salle des professeurs, parler de lui positivement, pour contrer l'image négative qu'ils avaient de lui qui, selon eux, devait inévitablement aboutir dans une classe de troubles de comportement.

– **Des effets bénéfiques constatés...** *Tout cela enlèvera bien des sujets de réprimande, dira l'enseignante. Il était moins en conflit avec les autres élèves, avec les enseignants qui le gardaient, moi ou les autres. Il avait donc beaucoup moins d'avertissements. Il les a vus disparaître un peu sur son passeport et cela a enlevé beaucoup de pression. Ces moments passés à deux leur permettront aussi de jaser ensemble, précisera l'enseignante, laissant entendre que cela permettait de développer une meilleure relation. La relation devenant meilleure, l'enseignante pourra se permettre de le valoriser, de lui renvoyer une image positive, se disant, par exemple, chanceuse d'avoir quelqu'un comme lui pour l'aider... L'enfant deviendra très fier... Tellement qu'il fera l'envie de ses camarades de classe qui se demanderont pourquoi c'est toujours lui... Mais l'enseignante ne s'inquiétera pas de cette remarque des élèves, sachant qu'ils bénéficiaient eux aussi du comportement amélioré de l'enfant. Les élèves sont quand même assez perspicaces dans ces situations-là, dira-t-elle. Ils avaient souvent vu l'enfant en crise et ils ont vu aussi le changement. On ne s'en est jamais parlé, mais ils le devinaient... Tranquillement son image de lui-même a changé.*

– **Du risque encouru d'annuler les effets bénéfiques...** L'enseignante raconte un événement qui a risqué de tout faire échouer... Elle voit une autre enseignante très fâchée aller parler à la direction pour dénoncer le mauvais langage de l'élève... il semble avoir sacré... Elle se demande si elle va intervenir... Mais un peu plus tard, elle se décide à aller voir la direction. Elle explique alors que l'enfant a peut-être sacré, mais qu'il a fait ce qu'elle lui avait dit de faire. En effet, elle lui avait conseillé d'aller chercher de l'aide auprès des adultes dans la cour d'école, quand il sentait qu'il était fâché et qu'il pouvait aller trop loin. C'est ce qu'il avait fait... sans doute avec son langage à lui. L'enseignante dira être intervenu pour éviter de perdre la confiance de l'enfant: *Je me disais que si on le punissait, il ne nous ferait plus confiance après.*

– **Des hauts et des bas et des limites perçues...** Malgré ces effets bénéfiques constatés, elle dira avoir eu des échecs... au cours de l'année. – **DE LA GESTION D'UNE SITUATION DE CRISE AU COURS DE L'ANNÉE...** À ce propos, elle évoquera une crise que l'enfant a faite dans l'année. Il était arrivé en classe en colère et avait perdu le contrôle de lui-même. *Tout ce que je pouvais faire, dira-t-elle, c'est attendre que la classe finisse. Comme il s'agit d'une petite école, l'aide est réduite: il n'y a pas d'éducatrice spécialisée et le directeur est là une journée sur deux. Cette journée-là, dira-t-elle, la direction n'était pas là. Elle nous fait part de sa réflexion pendant la crise: Qu'est-ce que je fais? Je ne peux pas le*

sortir, il ne voudra pas, c'est sûr. Si je sors avec le groupe, je ne peux pas le laisser tout seul et je ne peux pas laisser mon groupe tout seul. J'essayais de ne pas me mettre en colère, de lui parler doucement, de l'ignorer. Il y avait le groupe aussi, ajoutera l'enseignante pour bien montrer l'enjeu en présence : l'enfant est en crise et elle ne fait que l'ignorer, se montrant impuissante à arrêter la crise. Elle dira aux élèves : « Il est fâché, je ne suis pas d'accord avec ce qu'il dit, mais je pense que ça ne donnerait rien que je lui parle ». Dans le même ordre d'idées, l'enseignante nous fait part d'une mesure prise pour gérer le tempérament impulsif de l'élève : il y a une autre chose que j'ai travaillée beaucoup avec lui, c'était de lui apprendre à diriger sa colère vers la personne concernée. Maintenant il s'excuse beaucoup plus facilement et il reconnaît ses torts. – DE LA COLLABORATION DES PARENTS AU COURS DE L'ANNÉE... En lien avec les moments de crise ou de perte de contrôle de l'enfant, l'enseignante nous fait part de la relation établie avec les parents et de la façon dont la mère, plus particulièrement, est devenue, tout au cours de l'année, une collaboratrice. Au cours de l'automne, elle racontera avoir demandé à rencontrer les parents après une perte de contrôle de l'élève dans la classe. Elle soupçonnait que les parents avaient écouté un reportage à la télévision portant sur les dangers du Ritalin et avaient décidé d'arrêter la médication pour leur enfant, d'où la perte de contrôle. Sans leur parler aucunement du reportage, pas plus que tenter de les influencer dans leur décision de donner ou non du Ritalin, elle leur fera simplement part de ce qui se passe en classe. Elle dira avoir tenté de ne pas les juger et, plutôt, d'essayer de les comprendre... À partir de ce moment, conclura-t-elle, ... ils m'ont offert leur collaboration. Et cela pouvait aller jusqu'à appeler la mère pour qu'elle vienne chercher l'élève, quand il faisait une crise en classe. Une entente avait été prise en ce sens. Cela permettait alors à l'enseignante de parler aux autres élèves, en son absence. Entre autres, elle leur avait expliqué qu'il fallait l'aider et que l'aider, cela voulait dire ne pas s'en occuper quand il était comme ça. – D'AUTRES INTERVENTIONS MENÉES AU COURS DE L'ANNÉE... Jusqu'en décembre, l'enseignante aura de la difficulté à le faire obéir quand il s'agit de corriger certains comportements. C'était tout le temps non, dira-t-elle, constatant alors qu'il cherche surtout à ne pas perdre la face devant le groupe. Elle essaiera, en vain, divers moyens, jusqu'à ce qu'elle découvre qu'il obéit plus facilement quand on lui laisse croire qu'il a le choix. Alors, dira l'enseignante, j'ai décidé de lui suggérer un choix où il n'avait pas le choix finalement. Deux choses qui étaient pareilles, mais il fallait qu'il se conforme à ce que je lui demande. Sinon il y avait une conséquence et un appel à la maison. Une sorte de contrat de comportement. En janvier, ajoutera l'enseignante, je trouvais qu'en classe c'était plus difficile, insistant sur le fait qu'il y avait des hauts et des bas et que, somme toute, il s'agissait là d'un enfant problématique. Elle se donnera alors un nouveau défi pour améliorer la situation. Le problème de déplacement étant réglé, elle essaiera de faire en sorte que l'enfant se mette à la tâche plus vite, dans un délai raisonnable, convient-elle avec lui. Elle utilisera le même

moyen, soit de lui laisser croire qu'il a le choix... en présentant cela comme une suggestion. Je pense qu'il embarquait entre autres parce qu'il avait le choix, dira-t-elle, il se sentait respecté. Il ne fallait pas que tu l'oblige mais, dans le fond, ça marchait tout le temps. Il voulait que je m'occupe de lui, il voulait de l'attention. Toujours dans l'esprit de décrire les hauts et les bas, l'enseignante nous fera part aussi de moments privilégiés passés avec l'enfant, lors de dîners récompensés au McDonald's, obtenus pour son bon comportement. C'est un enfant avec qui j'ai beaucoup investi de temps, dira l'enseignante, mais ce n'était pas une corvée parce que j'étais gagnante au bout de la ligne.

► **La clôture du récit:
le regard évaluatif d'ensemble**

Se replaçant l'année suivante où elle a encore cet enfant dans la classe, l'enseignante, avec le recul, fait le bilan des décisions qui furent prises à partir de janvier de l'année précédente et de la suite des événements: *En janvier, j'ai dit aux parents: « Il ne passera pas sa deuxième année, ça serait vous mentir de dire qu'il va la passer. Mais on va travailler le comportement puis l'an prochain, il passera sa deuxième année. » Les parents étaient d'accord. Moi, j'ai accepté de le garder. On m'a offert de l'envoyer dans une autre école, les parents avaient accepté. Mais c'est sûr qu'au mois de juin, quand on a pris la décision de le garder à notre école, ils étaient soulagés. Je l'ai encore cette année puis on travaille la deuxième année, le comportement on n'en entend plus parler. Il prend encore du Ritalin. Pour bien montrer l'état de la situation, dans cette seconde année avec l'enfant, l'enseignante prend soin de nous dire que maintenant, c'est lui qui incite les autres élèves à écouter les consignes de l'enseignante. Dans son bilan, elle prend soin de spécifier que malgré l'amélioration, ce ne sera jamais un ange et qu'il est encore bien vivant. Cette année, dira-t-elle, on travaille plus son impulsivité. Son bilan évolutif de l'enfant l'amène à regarder la suite, à jeter un regard en avant: Il va aller en troisième année, pas fort, mais ça reste que c'est un hyperactif et qu'il a de la misère à se concentrer. Des appréciations lui seront données du changement opéré chez l'enfant qui viendront confirmer le sens de son intervention: Il m'a dit au début de l'année: « Je suis comme changé en dedans. Ce n'est plus pareil comme avant. » Tout le monde me dit: « Mon Dieu, il y a des sourires dans les yeux cet enfant-là. On voit qu'il est heureux. » Enfin, l'enseignante va clore son récit sur la même image qu'à l'ouverture: Je pense que l'image que j'avais de lui à la maternelle cinq ans, le pouce dans la bouche dans un coin, m'avait beaucoup touchée. Cet enfant avait besoin d'amour, d'attention et de respect. C'est difficile de dire ce qu'il lui a fait le plus de bien. C'est juste lui qui pourrait le dire puis encore, avec ses mots d'enfant de huit ans.*

► Les leçons tirées

– De la leçon tirée : *L'affrontement, c'est le pouvoir... ça ne mène à rien...* On sait que dans le récit, l'enseignante, voyant que *les avertissements, ordres* et autres mesures de redressement de la situation ne fonctionnent pas, se refusera à poursuivre dans une logique d'*affrontement*. C'est ce qui lui fera chercher une façon autre d'intervenir... et la fera avancer dans l'inédit... *C'est une guerre de pouvoir. L'affrontement, c'est le pouvoir*, nous dit l'enseignante. *Ces enfants-là, souvent, ils veulent avoir le dessus sur toi. Ils sont prêts à n'importe quoi pour l'avoir. Si tu t'embarques là-dedans et que tu décides que c'est toi qui vas l'avoir, c'est un match à finir qui n'en finit plus.* – DE L'EXPÉRIENCE DE PRATIQUE DANS LAQUELLE S'ENRACINE LA LEÇON TIRÉE... *J'en ai déjà eu des affrontements avec des élèves. J'ai réalisé que je sortais brisée parce qu'on se disait des choses parfois qu'on ne pensait même pas, des choses pour se défendre puis pour blesser. J'ai beaucoup vécu ça au deuxième cycle.*

– De la leçon tirée : *Il faut miser sur l'idée que les enfants ont besoin d'affection et d'attention...* Avec le temps, dit l'enseignante, *j'ai compris qu'il faut miser sur l'idée que ces enfants-là ont, à quelque part, besoin d'affection et d'attention...* Elle se dit convaincue que tous les enfants sont comme ça. C'est là une de mes convictions personnelles, insistera-t-elle. Par ailleurs, en filigrane du récit, elle nous laissera entendre que les conditions sont propices à ce qu'elle mise sur ce besoin d'affection... Dès le départ du récit, elle nous dit qu'elle a une image affective de cet enfant, *le pouce dans la bouche...* Elle revient sur cette image au moment où elle cherche une solution : *J'avais quand même une petite tendresse pour lui quelque part...* L'image que j'avais de lui à cinq ans me revenait. La solution de l'isoler des autres et de le garder avec elle aux récréations lui permet de *jaser* avec lui, voire de développer une relation significative. Ils iront *manger ensemble...* Enfin, à la fin du récit, elle reviendra sur cette image de tendresse qui l'avait touchée au départ... et sur le besoin d'affection et d'attention auquel elle a répondu... chez cet enfant. Elle se questionne alors sur *ce qui a fait le plus de bien* à cet enfant, laissant entendre, sans le dire, que c'est peut-être plus le fait de miser sur son besoin d'affection que le fait de l'avoir isolé des autres élèves. – DE L'EXPÉRIENCE DE PRATIQUE DANS LAQUELLE S'ENRACINE LA LEÇON TIRÉE... L'expérience lui a donné cette conviction qu'il suffit de *miser sur le besoin d'affection et d'attention des enfants*. Au deuxième cycle, poursuit-elle, *j'ai eu des bons cas de comportement. Quand tu leur donnes du temps à eux, c'est rare que ça ne marche pas. J'ai eu des classes de cinquième assez vivantes, mais je réussissais du moment que j'investissais un peu de temps...* Ils voient ça

comme un privilège quand tu leur donnes un peu d'attention. Il faut aussi beaucoup d'humour, prendre le temps de rire, d'avoir du plaisir. Il ne faut pas juste se mettre dans des situations désagréables...

1.3. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE **LE SAVOIR DE L'INTUITION**

Dans ma tête, c'était là ou jamais... Je ne peux pas l'analyser, ce n'est pas écrit. Tu y vas à tâtons, il n'y a pas de recette.

Le récit d'exploration se caractérise par un passage dans l'inédit de la pratique en vue de sortir d'une impasse. Voyons les épisodes autour desquels se noue et se dénoue l'impasse dans le récit prototype *Le savoir de l'intuition* et, dans l'encadré qui suit, les leçons qui sont tirées de l'expérience.

► **L'ouverture du récit :**
la mise en situation du problème

Le récit s'ouvre sur l'accueil d'une *petite fille* qu'on vient inscrire trois semaines après le début des classes. La voyant se faire inscrire par son père, en cette fin de journée de septembre, l'enseignante la prend seule et l'invite à voir la place qu'elle lui a aménagée dans cette classe de troisième année, au primaire. *Tout cela, dira-t-elle, pour qu'elle sente qu'elle avait une place.*

► **Avant le passage dans l'inédit,**
un problème qu'on n'arrive pas résoudre

Assez vite après son arrivée dans la classe de troisième, la *petite fille* commence à manifester un *problème de comportement*. Elle devient agressive envers les autres élèves et envers l'enseignante. La relation se dégrade peu à peu, *la tension monte* dans la classe, de sorte que l'enseignante en arrive à *ne plus savoir quoi faire*. *Au bout d'un certain temps, j'en ai eu assez, je n'en pouvais plus*, avouera-t-elle...

– **Des éléments de contexte liés au problème...** L'enseignante nous laisse entendre, par une description élogieuse de la petite fille, que cette dernière n'a pas un profil qui laisse croire qu'un problème peut survenir; en d'autres termes, les conditions sont propices à une intégration facile: *Il faut ajouter que Béatrice est très brillante, très intelligente; elle a une compréhension, une facilité d'abstraction, qui est supérieure pour son âge. Physiquement elle est mince grande jolie. Elle n'a aucune timidité.* De surcroît, des mesures sont prises pour faciliter son intégration, car *ce n'est pas facile d'arriver trois semaines après les*

autres. Elle la place en arrière, entre deux petites filles raisonnables susceptibles de lier une amitié (elles sont dans le même autobus) et ainsi de faciliter son intégration. Rien ne semble donc annoncer ni préparer ce qui s'en vient...

– Des premières manifestations du problème et tentatives de résolution... *Les deux premières semaines*, tout se passe bien et l'enseignante précise qu'elle lui donne tout de même un *plus grand encadrement*, demandant aux autres de s'occuper d'elle. Mais déjà *au bout de deux semaines*, le caractère de Béatrice change... *Les problèmes commencent dans l'autobus*. L'enseignante nous décrit alors son comportement: elle brasse les autres, leur dit des choses pas gentilles; les élèves viennent *se plaindre*. Les problèmes arrivent bientôt *dans la classe*. Elle décrit: *quand un élève la regarde, elle l'envoie promener*. L'enseignante *essaie l'humour* pour désamorcer, avec un certain résultat. La petite fille *devient irrespectueuse* envers l'enseignante. Alors *l'humour* devient difficile à garder... Elle dira: *il est venu un temps où je n'avais plus le goût d'en rire...* démontrant ainsi son seuil de *tolérance* pour le manque de respect.

– De l'aggravation du problème et autres tentatives de résolution... *Plus le temps passe, plus l'agressivité augmente* et la petite fille se met à *répondre* à l'enseignante, ce qu'elle ne faisait pas au début. L'enseignante nous décrit sa façon insolente de réagir à *ses avertissements*. L'enseignante décide alors de la *rencontrer* à son bureau, mais cela *ne change rien*. Elle dira *essayer différents moyens pour la rejoindre* dont *l'affection* et *la douceur*. Rien n'y fait. *C'était comme de l'indifférence*, dira-t-elle, *je ne semblais pas la rejoindre*. L'enseignante ne peut permettre l'insolence, en même temps qu'elle n'arrive pas à l'empêcher d'être insolente. Et puis, il y a les autres élèves qui voient ce qui se passe et constatent qu'elle lui permet ce qu'elle ne leur permet pas à eux. Mais, précisera-t-elle, *les élèves comprenaient certainement que je n'étais pas dupe même si je n'arrivais pas à contrôler la situation*. Le problème s'aggrave encore: *Il vient un temps où*, en tentant de lui parler pour faire cesser ce comportement, *c'était comme si moi je la harcelais*, dira l'enseignante. Elle interprète cette attitude ainsi: *je pense que dans la tête de Béatrice, elle, elle avait raison: elle était victime de moi, victime des autres...* En somme, elle conclut que l'enfant *est inaccessible*, qu'elle ne peut *la rejoindre*. Cette inaccessibilité va se confirmer par l'état d'isolement dans lequel l'enfant va se retrouver, le problème s'aggravant encore: *la tension a tellement monté*, dira l'enseignante, *que plus personne n'était plus capable de la regarder... de lui parler...* Elle *avait fait le vide* autour d'elle.

– De l'impasse à laquelle on arrive et du constat d'échec... On arrive alors assez vite à l'impasse. *J'en étais*, dira l'enseignante, *à ne plus savoir quoi faire*. Car elle continue à être insolente avec l'enseignante, mais en même temps, comme elle a fait le vide et que personne ne lui parle, elle la harcèle

continuellement, attire son attention, en *allant la voir pour la moindre petite chose*. Au bout d'un certain temps, ajoutera-t-elle, *j'en ai eu assez, je n'en pouvais plus...* Et c'est alors qu'un premier pas est fait dans l'inédit...

► **Le passage dans l'inédit :
l'émergence d'une solution « autre » à explorer**

Il y aura deux étapes dans la résolution du problème. Une première avancée dans l'inédit amènera une solution temporaire au problème, en attendant de trouver *la solution* véritable, celle par laquelle on fera une seconde avancée dans l'inédit, permettant de résoudre le problème. Voyons d'abord la première étape...

– **Du choix d'une solution temporaire et d'autres mesures prises...**
L'enseignante décide de *garder l'élève loin d'elle* ou, en d'autres mots, de *l'ignorer, en attendant qu'une solution véritable soit trouvée*. Cela veut dire l'obliger à lever la main quand elle veut s'adresser à elle. Cela veut dire aussi de *l'éloigner physiquement* d'elle et des autres élèves en *reculant son bureau en arrière*. L'enseignante avoue ne plus pouvoir *la supporter près d'elle* et cette solution lui apparaît comme une façon de *se protéger*. Elle dira : *Je pense qu'il fallait que je me protège en un sens. Je me disais : « Il y a un moyen, c'est de la garder loin ; pour me protéger, puis pour la protéger elle ! Quand elle fait monter la tension je la rejette, je n'ai pas à le nier. »* Elle admettra que cette façon de *procéder va à l'encontre de ses principes*, que cela *va contre sa nature*, qui est d'être *affectueuse* envers les enfants, nous a-t-elle dit plus tôt, quand elle essayait de résoudre le problème par *la douceur...* Mais la situation de tension l'oblige à recourir à cette solution et elle dira *se sentir méchante* : *Je n'aimais pas ça parce que je me disais que c'est utiliser sa force d'adulte*. Dans le même élan, l'enseignante téléphonera à *la maison* pour s'informer du *comportement* de Béatrice. Elle constatera que *les parents ne parlent pas suffisamment le français* pour communiquer avec elle et devra se contenter de l'intermédiaire de *sa sœur* pour établir une collaboration. Il semble que le comportement soit aussi problématique à la maison, ce qui indique à l'enseignante qu'*il ne s'agit pas d'un conflit de personnalité*. Elle prend aussi contact avec *le chauffeur d'autobus* pour que Béatrice soit placée de telle sorte qu'elle crée des *liens* avec d'autres élèves que ceux avec qui elle a tendance à *se chicaner*. Il y aura aussi des tentatives répétées de *jaser* avec Béatrice, *en la gardant* après la classe. Il y aura aussi *la psychologue* qui sera prévenue et qui tentera d'*obtenir la permission des parents* pour la rencontrer.

– **Des effets bénéfiques constatés et de l'aggravation du problème...**
La pression montait, dira l'enseignante, *mais en la gardant plus loin, c'était déjà moins pire*. Malgré cela, *la situation va s'envenimer rapidement*. Les problèmes ne sont plus seulement dans la classe. Elle agresse une petite fille dans l'autobus. L'enseignante essaiera comme elle peut de contenir le

problème. À la mère de la petite fille qui s'est fait agresser et qui l'appelle pour se plaindre, elle avouera *ne pas pouvoir gérer cela* et lui conseillera *d'appeler le chauffeur*. À une autre petite fille de sixième qui se fait agresser, elle lui conseille de *donner une chance* à Béatrice. Mais elle se fera répondre que *c'est Béatrice qui commence*.

Voyons maintenant la deuxième étape de résolution du problème par laquelle se poursuit l'avancée dans l'inédit de l'intervention et qui commence par un regard nouveau à poser sur le problème lui-même...

– **De la façon d'aborder le problème autrement...** D'une part, l'enseignante considère qu'elle a tout tenté ce qu'il était possible de tenter et qu'il ne lui reste plus qu'à *attendre* que quelque chose se passe... *J'ai fait tout ce que je pouvais, je vais attendre*, se dira-t-elle. D'autre part, elle considère qu'il faut *faire quelque chose pour Béatrice. Défier l'adulte*, à cet âge, considère-t-elle, cela peut avoir de graves conséquences. Elle dira : *Quand tu prends ces mauvaises habitudes, tu te durcis de plus en plus en grandissant. Je me disais : « Ou bien je l'aide et elle s'en sort, ou bien elle devient irrécupérable. »* L'enseignante décidera donc d'attendre, tout en restant attentive à ce qui se passe...

– **Du choix d'une solution finale et des autres mesures prises...** *Au début de la semaine suivante, dira-t-elle, je sentais qu'il allait se passer quelque chose. Effectivement, il s'est passé quelque chose.* La petite Béatrice se fait brasser par les grands de sixième dans la cour d'école. En entrant, elle pleure... *C'est la première fois que l'enseignante la voit pleurer.* – **DE LA RENCONTRE AVEC L'ÉLÈVE...** Sachant qu'elle peut laisser *ses élèves seuls dans la classe, à lire ou à faire du travail*, l'enseignante va avec Béatrice dans un local libre à côté. L'enfant admet qu'elle a *de la peine*, ce qui, pour l'enseignante, est *quelque chose de gagné*. Elle lui offre son aide, précisant que c'est à elle, Béatrice, de *décider*... Elle lui dit qu'elle peut aller *voir les élèves* du groupe, et même *ceux de sixième* qui l'ont *brassée*, pour leur parler. Elle s'offre à leur dire que Béatrice a *vécu des choses difficiles* dans son pays d'origine et leur demander de lui *donner une chance*. Mais, de son côté, Béatrice devra *se calmer*... *« Ça veut dire, ton caractère, tu le mets de côté un petit peu, tu l'amoindris. »* L'enseignante dira avoir *compris*, à ce moment-là, que Béatrice *avait atteint sa limite* et qu'elle *pouvait la rejoindre*. *Sa carapace, elle ne l'avait plus : elle avait de la peine, elle était vulnérable, elle était démunie...* Elle dira ressentir *de la pitié et de la compassion*, mais en même temps jugera important de faire comprendre à Béatrice qu'on *ne pouvait rien faire pour son passé* et surtout que *les élèves de la classe n'en étaient pas responsables*. *Il fallait qu'elle le comprenne*, précisera-t-elle. Alors elle lui renverra la responsabilité de *la décision*, c'est-à-dire d'*accepter le contrat* qu'elle lui propose. – **DE LA RENCONTRE AVEC LE GROUPE...** L'enseignante va *parler aux élèves* du groupe. Elle souhaite être d'abord seule avec eux. Elle racontera

que Béatrice s'est fait brasser par les grands de sixième et qu'elle est sans doute responsable en partie de ce qui est arrivé. Elle les place face au choix qu'ils ont de la laisser dans son coin ou de l'aider. Elle leur explique la vie difficile qu'a connue Béatrice. Elle leur explique aussi que Béatrice est maintenant prête à faire des efforts, même s'il ne faut pas s'attendre à ce qu'elle change du jour au lendemain. Elle trouvera important d'éviter ainsi que le groupe développe de trop grandes attentes et, à la moindre occasion, la rejette à nouveau. Le groupe d'élèves, constitué d'enfants d'un excellent milieu, où il n'y a pas d'enfants durs, acceptera de lui donner une chance. – DE LA RENCONTRE AVEC LE GROUPE ET L'ÉLÈVE... L'enseignante amène Béatrice devant le groupe d'élèves... qui s'engage devant eux à faire des efforts. L'enseignante insiste sur les clauses du contrat : il ne doit plus y avoir de bousculades, plus de bouderie. Elle lui dit qu'elle a droit à sa colère, mais qu'elle ne doit pas paraître... L'enseignante va répéter à peu près la même chose à la grande de sixième concernée par le comportement de Béatrice.

– **Des effets bénéfiques constatés...** À partir de ce moment, Béatrice a changé du tout au tout, dira l'enseignante. Le jour même, elle avait changé. Elle comprenait que je pouvais l'aider et elle avait décidé aussi de me faire confiance. L'enseignante la changera de place pour la mettre plus au centre, témoignant ainsi de son intégration dans le groupe. Béatrice a développé des habiletés sociales. Elle est plus patiente... Elle est capable d'accepter la réplique des autres... Elle a découvert le plaisir d'être appréciée, d'être aimée... au lieu d'être rejetée. L'enseignante dira avoir observé ses efforts... avoir vu des changements.

– **Des hauts et des bas et des limites perçues...** Malgré cela, il faut dire que la lune de miel a duré à peu près trois semaines. Après, signale l'enseignante, elle a recommencé de temps en temps. Le tempérament de Béatrice ne changera jamais. Elle va se chicaner, mais raisonnablement.

► **La clôture du récit :
le regard évaluatif d'ensemble**

L'enseignante dira avoir rencontré les parents pour le bulletin. Elle leur a raconté ce qui s'était passé sans insister sur les blessures du passé. Elle soulignera que Béatrice n'a pas un caractère facile, mais que son comportement s'est amélioré et de beaucoup. Et elle a un grand cœur. Tout cela, ajoutera l'enseignante, s'est passé en l'espace d'un mois et demi, à peu près. De mi-septembre au début novembre. Je ne sais pas pourquoi j'ai senti que Béatrice devait frapper son Waterloo pour changer... Après ce qui est arrivé, Béatrice a signé le traité de paix avec les élèves et, moi, j'ai signé le traité avec Béatrice. La psychologue lui confirmera que c'était là la meilleure façon d'agir pour un enfant comme Béatrice.

► Les leçons tirées

Je suis une enseignante de vingt-huit ans d'expérience, probablement qu'à quelque part je le sens. Je ne peux pas l'analyser, ce n'est pas écrit. Tu y vas à tâtons, il n'y a pas de recette. L'enseignante exprime ainsi la façon qu'elle a d'avancer dans l'inédit... et de s'appuyer sur son expérience acquise. Quelles leçons tire-t-elle de son avancée dans l'inédit, à l'appui de son expérience de pratique ?

– De la leçon tirée: *Il faut trouver le moyen de se protéger...* De la première avancée dans l'inédit se dégage, pour l'enseignante, une première leçon d'expérience qu'on pourrait formuler comme suit: *Il faut trouver le moyen de se protéger.* On sait qu'au moment où l'enseignante sent que Béatrice commence à *l'envahir* et qu'elle a *du mal à la supporter dans la classe*, elle choisira de *l'ignorer*, en se disant: *Il fallait que je me protège.* – DE L'EXPÉRIENCE DE PRATIQUE DANS LAQUELLE S'ENRACINE LA LEÇON TIRÉE... *Se protéger*, voilà la leçon qu'elle dégage de l'expérience racontée, mais c'est là une leçon qui prend racine dans son expérience passée. En effet, l'enseignante raconte qu'à une certaine époque elle a déjà *permis que des enfants envahissent sa vie*. Elle dit *avoir eu à vivre alors des années difficiles dont elle s'est sortie, mais très, très difficilement*. *Ça, je ne le permettrai plus jamais*, dira-t-elle. *Quand je laisse les problèmes scolaires envahir ma vie*, poursuit-elle, *je ne suis pas fonctionnelle dans la classe. Et par respect pour les autres, je me dois de ne pas faire ça, par respect pour les vingt-cinq autres*. Et d'ajouter, comme pour conclure: *Je ne laisserai plus un, deux ou trois enfants détruire la classe*.

– De la leçon tirée: *Il faut savoir attendre le bon moment...* De la seconde avancée dans l'inédit se dégage, pour l'enseignante, une deuxième leçon d'expérience qu'on pourrait formuler comme suit: *Il faut savoir attendre le bon moment*. On sait que dans le récit, voyant qu'elle a tout essayé, en vain, pour régler le problème, elle choisira de *se protéger*, mais aussi d'*attendre...* le moment opportun pour agir. Et on la sent confiante que ce moment va venir et qu'elle va savoir le saisir... Elle dira: *Je sentais qu'il fallait que ça aille jusque-là...* ou encore: *Je sentais qu'il allait se passer quelque chose...* ou encore: *C'était là ou jamais*³. De plus, elle nous décrit la nature même de ce « momentum »

3. On a là un bel exemple de la puissance « configurante » du récit qui permet au narrateur, comme l'explique Ricœur (1990, p. 167 et suivantes), d'inverser, dans l'événement raconté, l'« effet de contingence » en « effet de nécessité », puisque tel est là le sens qu'il a pris dans le déroulement. En d'autres termes, dans ce récit, cet épisode déclencheur qui, vu de l'extérieur, pouvait apparaître comme

dont elle dit avoir le sens : il s'agit en fait d'une situation *déstabilisante* qui permet à l'enfant concernée de *sortir de la carapace* à l'intérieur de laquelle elle s'est enfermée. Une situation qu'elle dit devoir être *assez forte pour toucher l'enfant*, la rendre *vulnérable*... afin qu'elle sorte de son isolement... Elle dira : *...un enfant, normalement, a toujours une faille à quelque part. Il y a un endroit où sa carapace lâche, ça ne se peut pas qu'il n'y en ait pas...* – **DE L'EXPÉRIENCE DE PRATIQUE DANS LAQUELLE S'ENRACINE LA LEÇON TIRÉE...** Cette capacité de *sentir* le bon moment, elle l'attribuera à son expérience : *Je suis une enseignante de vingt-huit ans d'expérience, probablement qu'à quelque part je le sens. Je ne peux pas l'analyser, ce n'est pas écrit. Tu y vas à tâtons, il n'y a pas de recette.* Elle développe plus avant cette idée qu'on ne peut appliquer des recettes en disant qu'*avec certains enfants, il faut utiliser la douceur*, avec d'autres, il faut *donner des responsabilités*, avec d'autres encore, ce sera *la punition*. Pour elle, au fond, chaque problème mérite une analyse particulière pour en arriver à une solution adaptée à la situation. En cela, l'enseignante adhère à une conception voulant que chaque problème de pratique soit abordé avec sa part d'inédit...

– **De ce qu'il y a à retenir de ces leçons d'expérience pour un apprenti...** Elle en fait, en synthèse, une leçon à retenir pour un apprenti enseignant, ici un stagiaire : *Un stagiaire qui a un enfant comme cela, je lui dirais : « Regarde-le aller, ne prends pas personnel ce qu'il fait, tiens-le loin de toi, protège-toi... » Je lui dirais : « Tiens-le loin, le temps que tu te sois trouvé de l'aide... S'il y a un service de psychologue à l'école, va chercher de l'aide... » Si j'ai réussi, dira-t-elle, c'est parce que je ne l'ai pas pris comme un problème lié à ma personne. J'ai trouvé le moyen de la reculer physiquement et de me protéger. Je pense qu'il faut prendre du recul, c'est bien important. Il ne faut pas faire des concessions liées à la culpabilité. L'enfant va interpréter ces concessions comme une confirmation de ses comportements inacceptables. Ce recul, pour l'enseignante, permet d'observer l'enfant (*regarde-le aller*, conseille-t-elle) et de saisir le bon moment pour agir... Et c'est là, somme toute, que l'enseignante fait le lien entre la première et la seconde leçon d'expérience : *se protéger*, cela veut dire prendre un recul, une distance qui permet de ne pas *se laisser envahir* par le problème ; le recul permet d'observer l'enfant et de saisir éventuellement le bon moment pour agir...*

un simple effet du hasard, la petite Béatrice revient en pleurant cette fois-là, devient, dans la mise en intrigue, un « momentum », c'est-à-dire non seulement un moment clé nécessaire pour dénouer l'intrigue, mais un moment que l'enseignante, à l'affût, a senti venir...

1.4. LE COMMENTAIRE INTERPRÉTATIF

Refaisons une lecture des prototypes présentés, de façon à retracer l'essentiel de la démarche délibérative empruntée par les enseignants dans le récit d'exploration.

– La pratique conçue comme une aventure dans le monde de l'inédit. Dans le récit d'exploration, l'enseignant nous fait entrer dans le monde de l'inédit et dans l'aventure d'exploration qu'il sous-tend. Pour cela, il commence d'abord par nous faire la démonstration que le problème dont il est question sort de son monde connu, c'est-à-dire qu'il ne fait pas partie de ce qu'on pourrait appeler plus justement son répertoire de situations familières auxquelles il a appris à faire face. Dans le premier récit, tout semble avoir été essayé pour que l'enfant dit problématique, sur le plan du comportement, réponde aux attentes de l'enseignante. Dans le second récit, de même, ce qui semblait une simple question d'intégration dans le groupe d'une élève d'une culture différente arrivée trois semaines après les autres devient un problème incontrôlable d'une enfant qui agresse les autres et manipule son enseignante. Pourtant, tout semble avoir été fait pour éviter qu'on en arrive là. Et surtout, toutes les stratégies semblent avoir été épuisées pour régler le problème qui s'aggrave. Dans les deux cas, donc, c'est l'impasse, une impasse qui met en évidence le fait que ce problème sort du répertoire familier, ce qui veut dire non seulement qu'on arrive mal à cerner la complexité des facteurs en cause, mais surtout, et en raison de cette complexité, qu'on ne dispose pas de solutions toutes faites pour y remédier. L'impasse obligera donc à sortir du répertoire familier et à aborder le problème comme on se doit d'aborder un monde inexploré, c'est-à-dire avec un regard neuf sur ce qui se passe là, en contexte spécifique, un regard qui permet de percevoir le problème dans son unicité plutôt qu'en référence au répertoire familier qu'on a, de toute façon, épuisé.

– Une aventure qui exige à la fois un détachement et une détermination. Il est intéressant d'analyser plus finement les conditions dans lesquelles les deux enseignantes accèdent au monde de l'inédit de la pratique. Il y a, d'une part, cette impasse qui les oblige, d'une certaine façon, à se libérer du répertoire connu pour examiner le problème sous un nouvel angle. Puisque rien de ce que l'on connaît ne fonctionne, alors autant inventer quelque chose de neuf... Mais alors, la logique voudrait qu'elles abandonnent... puisque plus rien n'est possible. Pourtant, quelque chose les retient d'agir ainsi... Dans le premier récit, bien que ce soit l'impasse, il s'agit d'un enfant pour lequel l'enseignante ressent un certain attachement, un attachement qu'elle révèle dès le départ dans son récit et qu'elle rappelle au moment de l'impasse pour bien montrer qu'il est la clé de sa détermination à poursuivre sa tentative de résoudre le problème. Dans le

second récit, bien que l'enseignante considère avoir tout fait et qu'elle en vient même à ignorer l'élève pour un temps, comme mesure temporaire, elle estime important de poursuivre et de ne pas baisser les bras. Pour elle, le risque est trop grand, si rien n'est fait pour aider l'enfant, qu'elle devienne irrécupérable dans son comportement déviant. En somme, tout se passe un peu comme si, au moment de l'impasse, l'enseignante était traversée d'un double mouvement de détachement par rapport au monde connu (puisque plus rien n'est possible) et de détermination d'avancer dans l'inconnu (puisque quelque chose nous y pousse). Dit autrement, le retour au monde connu est impossible et l'avancée dans l'inconnu est incontournable, un peu comme s'il s'agissait là de deux conditions essentielles pour s'ouvrir à l'aventure de l'inédit...

– Une aventure qui suppose une présence au contexte, à « ce qui se passe là ». Comment se présente donc, pour chaque enseignant, cette ouverture à l'inédit? Dans le premier récit, l'enseignante s'ouvre à l'inédit en prenant connaissance des différentes facettes du problème, tel qu'il se manifeste à elle. C'est un peu sa façon d'aborder le problème dans son unicité et dans les différentes composantes de son contexte particulier. Où en suis-je? Comment voir clair dans ce qui se passe là dans son ensemble? Elle fait alors le tour du problème, tel qu'il se présente à elle à ce moment-là, pour s'apercevoir qu'il y a plein de choses qu'elle veut régler: elle en conclura que *tous les changements, tous les déplacements sont problématiques, sans compter les résultats scolaires*. Ce tour du problème l'amènera à faire des choix, sachant qu'elle ne peut tout régler en même temps. Et de cet effort de contextualisation émergera une idée de solution à explorer. C'est un peu comme si s'ouvrir à l'inédit supposait d'abord qu'on prenne acte de ce qui est, de ce qui se passe là, au présent. Regarder le problème dans l'ensemble de son contexte et dans toute sa complexité et dégager une action en lien avec cette présence au contexte. D'ailleurs, cette présence au contexte et à ce qui se passe là, on va la retrouver de façon encore plus explicite dans le second récit. Voyant qu'il est impossible d'atteindre l'enfant agressive, l'enseignante décidera d'attendre et de rester attentive à ce qui se passe... Car, pour elle, la seule solution possible viendra maintenant du contexte, c'est-à-dire des événements eux-mêmes, aussi imprévisibles soient-ils, qui devraient lui fournir une occasion de rejoindre l'enfant dans sa vulnérabilité. *Je sentais qu'il allait se passer quelque chose*, dira-t-elle, témoignant ainsi de sa sensibilité et de sa présence au contexte. Et son attente, on le sait, sera récompensée...

– Une aventure qui puise aussi à l'expérience acquise, à « ce qui est déjà là ». Mais il n'y a pas que l'éclairage du contexte et de ce qui se passe là qui orientera l'aventure dans l'inédit et fera émerger la solution au problème. L'expérience acquise de l'enseignante est aussi mobilisée. Dans le cas du

premier récit, cette expérience semble avoir appris à l'enseignante qu'il ne sert à rien d'avancer dans la logique de l'affrontement et elle dira croire plutôt à la logique de l'affection. *Tout enfant a besoin qu'on lui accorde du respect et de l'attention...*, dira-t-elle. Dans le cas du second récit, l'expérience acquise a montré à l'enseignante qu'il fallait éviter à tout prix de se laisser envahir par un enfant problématique. Il fallait plutôt savoir attendre le moment propice pour agir et, là encore, c'est l'expérience acquise qui permet de sentir ce « momentum » arriver...⁴ Dans les deux récits, les enseignantes s'éclairent de leur expérience pour avancer dans l'inédit. Cela peut paraître contradictoire puisqu'on a mentionné que dans leur avancée dans l'inédit, elles quittaient le monde connu pour explorer un monde inconnu. Mais on ne part pas de rien pour aborder l'inconnu. En fait, on a l'impression que l'expérience nouvelle va venir confirmer, dans la réalité, quelque chose qui n'avait pas encore fait ses preuves. « Oui, pourrait dire la première enseignante, on voit maintenant que ma croyance au pouvoir de l'affection se confirme... » « Oui, pourrait dire la seconde enseignante, on voit maintenant que j'avais raison de me protéger en attendant le bon moment pour agir. » Tout se passe comme si ce quelque chose qui vient d'être confirmé faisait passer dans le répertoire familial ce qui était de l'ordre de l'inédit. C'est sans doute là que l'idée même de leçon tirée de l'expérience prend tout son sens : tirer une leçon de l'expérience, c'est l'intégrer à notre pratique familière...

– Une aventure où l'enseignant se trouve mobilisé par un impératif de situation. De façon un peu corollaire au propos précédent, on peut dire que l'action de l'enseignant, l'intervention par laquelle il va dénouer le problème, est mobilisée par un impératif de situation. Et cet impératif de situation, il est lié à cette sorte de dialogue entre l'éclairage du contexte et l'éclairage de l'expérience. Dans le premier récit, on voit très bien se dérouler ce dialogue à travers le double agenda sur lequel l'enseignante avance pour faire le choix de son intervention. D'une part, et de façon plus explicite dans le récit, sa présence au contexte, cet examen global du problème, lui indique qu'il y a beaucoup de choses qu'elle veut corriger sur le plan du comportement, mais qu'il lui faut s'arrêter sur ce qui l'énerve le plus, soit le comportement de l'élève lorsqu'il est sous la responsabilité des autres enseignants. D'autre part, de façon plus implicite ou sous-jacente, l'éclairage de son expérience l'incite à penser que le fait de le garder avec elle va lui permettre de développer une complicité avec cet enfant, une attention dont il a besoin, qu'elle a par ailleurs sentie dans l'attachement qu'elle lui

4. Ce sens du « momentum » que développent les enseignants avec l'expérience a déjà été décrit par Kounin (1970). En voilà une évocation exemplaire et explicite.

porte et que c'est là que réside la clé du succès de l'intervention. Cela nous a permis de *jaser*, dira-t-elle. Dans le second récit, ce dialogue entre contexte et expérience est plus explicite: l'analyse de la situation l'amène à faire le constat qu'elle ne peut plus supporter l'enfant; l'expérience lui a appris qu'on sortait brisée lorsqu'on se laissait envahir; par ailleurs, l'analyse de la situation lui fait aussi comprendre qu'elle ne peut plus rien faire pour l'élève qui s'est renfermée dans sa carapace; l'expérience lui a appris qu'il faut attendre le moment propice qui fera en sorte que l'élève sera disposée à recevoir son aide.

– Une aventure où l'enseignant apparaît comme un improvisateur sage et prudent. Ce dialogue entre présence au contexte et éclairage de l'expérience nous fait apparaître l'enseignant comme un improvisateur sage et prudent dans une aventure qui demeure, somme toute, pour lui, inédite. Car l'intervention elle-même une fois décidée doit s'improviser: dans le premier récit, une fois que l'enseignante décide de garder l'enfant avec elle, lors des déplacements et des dîners, elle doit assumer, en situation, son choix d'intervention. Cela veut dire, entre autres, qu'elle devra lui donner des tâches, afin qu'il perçoive cette solution comme un privilège et non une punition. Elle devra en outre gérer la jalousie du groupe, en cours de route, ainsi que l'intervention d'une autre enseignante qui risque de tout faire s'écrouler. En somme, il s'agit de gérer la situation en fonction de l'objectif visé par l'intervention: soit à la fois le comportement à contrôler et la relation à développer. Même improvisation dans le deuxième récit, une improvisation encore là éclairée par l'objectif visé par l'intervention: rejoindre l'enfant dans sa vulnérabilité maintenant que le moment est propice et qu'elle n'est plus sur la défensive. Les actions vont alors s'enchaîner, sous l'éclairage de cet objectif: voyant que l'enfant accepte de reconnaître ses torts, elle ira plus loin en demandant au groupe s'il est prêt à aider l'enfant, ce qui la conduira à animer une rencontre avec le groupe en présence de cette élève en vue d'établir un nouveau contrat de comportement. En somme, tout se passe comme si, au moment de l'intervention, l'enseignante avançait dans l'inconnu, mais il s'agit d'une avancée dans l'inconnu éclairée par un objectif mis au jour par l'analyse de la situation, un objectif qui oriente et guide l'enchaînement des actions.

– Une aventure dont les résultats sont à l'égal de la complexité du monde exploré. Dans les deux récits, le succès de l'intervention menée est commenté d'une double façon, un peu comme si les enseignantes avaient un double message à passer à propos de leur avancée dans l'inédit. D'une part, on relève, dans leur narration, un souci de mettre en valeur l'ampleur du succès, comme si on voulait démontrer que la situation-problème qui semblait si nouée, au moment de l'impasse, est maintenant complètement dénouée. Ainsi, tout ce qui faisait problème s'est maintenant amélioré: que

ce soit la personnalité de l'enfant, son image de soi, la relation à l'enseignante et au groupe-classe, voire, dans le premier récit, la relation aux autres enseignants. D'autre part, on note un souci, de la part des enseignantes, de rappeler que la solution n'est pas magique : on nous dit, dans les deux récits, qu'il y a eu des hauts et des bas, malgré les effets bénéfiques constatés. Autrement dit, si le succès est évident, il comporte aussi ses limites. En somme, tout se passe un peu comme si les enseignantes tenaient à souligner qu'un problème qui sort du répertoire familial et qu'on est amené à aborder dans toute la complexité de son unicité n'est pas réductible à l'intervention qui permet de le résoudre, aussi efficace fût-elle. La complexité du problème dépasse la solution avancée pour le résoudre et il faut donc s'attendre à ce qu'il y ait des hauts et des bas par la suite. Il reste qu'il s'agit là d'*un enfant problématique*, conclura l'enseignante du premier récit. Il reste que *le tempérament de B. ne changera jamais*, précisera l'enseignante du second récit. Ainsi, les deux enseignantes sont amenées à faire le constat qu'une aventure dans l'inédit est une aventure qui reste ouverte à l'exploration par rapport à un problème jamais complètement cerné ou réglé et une intervention toujours à poursuivre...

2. LE RÉCIT D'ACCOMPLISSEMENT

Certains enseignants ont choisi de « se dire », en tant que praticiens, à travers ce qu'on a appelé un récit d'accomplissement. Nous en proposons une définition, une illustration et une interprétation. Au cœur de cette illustration, la présentation de deux prototypes : *Être bien dans sa peau* et *Aimer l'école jusqu'au bout*.

2.1. LES COMPOSANTES DÉFINITOIRES

Avant de présenter les prototypes, du récit d'accomplissement, nous allons définir celui-ci relativement à sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et la nature du message livré.

– **La visée d'exemplarité : une mission à accomplir.** Dans ce type de récit, et c'est là sa visée d'exemplarité, l'enseignant choisit un défi à raconter qui met en valeur une mission particulière qu'il s'est donnée, de l'intérieur de sa tâche éducative, au fil des ans, et qui lui permet de se réaliser pleinement, en tant qu'enseignant. Cette mission s'appuie sur un sens du devoir à accomplir et sur une responsabilité élargie, le plus souvent sociale. Elle met à profit une capacité d'intervention particulière que l'enseignant a développée, au fil de son expérience, et que sa mission lui permet de déployer et de mettre au service des élèves.

– **La structure narrative: autour d'un appel à s'engager.** Cette visée d'exemplarité s'incarne dans la structure narrative suivante: dans un bref épisode de départ, l'enseignant nous fait part d'un problème à résoudre qu'il aborde comme une occasion de répondre à l'appel de sa mission. La plus grande part du récit se déploie alors en une grande ligne épisodique où l'enseignant avance progressivement dans l'accomplissement de sa mission. Cette progression suit une courbe ascendante vers les événements les plus marquants, présentés comme autant de tableaux illustratifs des défis à relever et du mode d'intervention qu'y privilégie l'enseignant. Un dernier épisode permet à l'enseignant de donner une appréciation du succès de sa mission.

– **La nature du message: une capacité particulière à déployer.** La nature du message porté par le récit d'accomplissement prend la forme d'une capacité d'intervention particulière que l'enseignant met au service des élèves. Cette capacité d'intervention comprend trois composantes principales: elle est introduite par l'explicitation de la mission elle-même dont le cas évoqué dans le récit n'est qu'une illustration; le cœur du propos consiste à décrire la nature de cette capacité d'intervention particulière liée à la mission qu'il s'est donnée; enfin, dans un souci d'ancrage expérientiel, l'enseignant situe la place que prend cette capacité d'intervention particulière à l'intérieur de son identité professionnelle globale.

2.2. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE **ÊTRE BIEN DANS SA PEAU**

*J'ai une force, j'en suis conscient: les enfants
qui sont dévalorisés, je suis capable d'aller les chercher...
et je me dis: Mission accomplie!*

Le récit d'accomplissement se caractérise par une avancée dans l'accomplissement d'une mission dont on se sent investi. Voyons les épisodes grâce auxquels s'accomplit cette mission dans le récit prototype *Être bien dans sa peau* et, dans l'encadré qui suit, la capacité d'intervention qui y est déployée et sur laquelle elle prend appui.

► **L'ouverture du récit: l'occasion d'une mission à accomplir**

– **De la nature de la mission...** Le récit s'ouvre sur un *élève* que l'enseignant *a choisi*... *Michel*. On peut donner deux sens à cette idée de *choix*: il peut s'agir tout autant du *choix* de défi à raconter sur lequel s'arrête l'enseignant, que du *choix* de l'élève comme étant un *cas* sur lequel il a choisi d'intervenir. *C'était le cas de Michel*, dira-t-il à la fin du récit. Michel est un élève qu'il avait

en effet déjà détecté comme *un cas* à s'occuper dans la *cour d'école* avant même de l'avoir dans sa *classe*. Il nous signale qu'il avait alors eu l'occasion d'observer ce qu'il considère comme un problème d'*image* chez cet élève : *en plus d'avoir une attitude nonchalante, il était malpropre et sentait mauvais ; pour lui, c'était ça son image. Les autres lui disaient qu'ils ne l'aimaient pas : « On sait bien, il y a jamais personne qui m'a aimé. » C'était toujours sa rengaine, il haussait les épaules en disant : « Fiche-moi donc la paix ! », ou des choses comme ça. Il avait beaucoup de difficulté à travailler en équipe. « Je ne peux pas faire d'efforts, les autres ne m'aiment pas. » C'était l'image qu'il se faisait de lui. Il arrivait avec du linge trop petit, un gilet qui lui montait en haut du nombril, le pantalon en bas du nombril, tout croche, il se tenait mal. Quand c'était la récréation, il cherchait le coin le plus isolé de la cour, c'est là qu'il s'en allait tout seul. Il tournait en rond. Il passait le temps.*

– **Du défi de la mission...** *Moi, ce que je voulais c'était changer tout ça, précise-t-il alors... Il relèvera au fil du récit que l'élève observé a d'autant plus représenté un défi, au moment où il est devenu son élève, qu'il savait comment il était avant qu'il entre dans la classe et qu'il n'avait jamais réussi, par ses quelques interventions dans la cour d'école, à créer un contact significatif avec lui. C'est dire qu'au moment même où l'enseignant accueille cet élève dans sa classe, le défi est déjà posé : Il veut changer tout ça... et, ajoutera-t-il un peu plus loin, ...il faut que cet enfant soit heureux.*

► Une avancée progressive dans l'accomplissement de la mission

– Dans l'accomplissement de la mission, qui consiste, somme toute, à rendre *l'enfant heureux*, en tentant de *rebâtir son image*, l'enseignant va élaborer et mettre à exécution, si l'on peut dire, *un plan* d'intervention dont on sentira la progression par l'expression même de l'enseignant qui parlera, à mesure qu'il progresse dans l'année, de ce qu'il *veut voir changer en premier*, des *objectifs* qu'il poursuit les uns après les autres et de sa façon de concevoir une intervention qui va, pour utiliser ses propres mots, *de plus en plus loin...*

– **Des mesures prises en début d'année pour mener à bien la mission entreprise...** Un certain nombre de mesures seront mises en place et des interventions seront menées autour des deux premiers mois de l'année. *Le gros du travail s'est fait en septembre et octobre*, dira l'enseignant à l'issue de cette première étape. Qu'est-ce donc qui a été fait? – **DE L'ÉTABLISSEMENT DE BALISES SUR LE RESPECT DES AUTRES...** *Tout de suite en début d'année*, l'enseignant apportera *des précisions*, en classe, *sur le respect des autres*, sans viser directement l'enfant qui, au dire de l'enseignant, a déjà été *assez identifié*. *J'avais un plan*, dira l'enseignant. *Je me disais : « Je vais commencer tranquillement par*

établir des balises sur le respect puis revenir de façon générale. » Un objectif que j'avais, avant même que les élèves arrivent en classe. Je savais qu'il y en avait qui étaient toujours en train de provoquer cet élève-là. J'avais identifié des choses au départ. – **D'UN LIEN SIGNIFICATIF À CRÉER AVEC L'ENFANT...** J'ai créé un lien significatif avec lui, poursuit l'enseignant, ce qu'il n'avait jamais connu parce que, plus tard à un certain moment, quand on était assez près pour avoir des bonnes discussions, il l'a dit : « Je n'ai jamais aimé ça l'école. Il n'y a jamais un prof... » Ça, ça m'a touché : « Il n'y a jamais un prof qui m'a touché. » Le prendre par le cou, lui mettre la main sur l'épaule, c'était des gestes que je posais... C'est facile de le faire pour un enfant qui est propre, bien habillé, qui s'est lavé les cheveux le matin et qui a pris sa douche. Mais quand c'est un enfant qui a les cheveux tellement sales qu'ils tiennent tout seuls, le toucher ce n'est pas facile. Mais je trouvais que ça faisait partie de mon travail, qu'il avait sûrement besoin d'un contact physique comme ça. Plus tard, j'ai su que ça l'avait surpris beaucoup et que ça l'avait touché aussi. Donc, ça ne s'est pas fait pour rien. – **DE L'EFFORT DE VALORISATION AUX YEUX DES AUTRES...** J'ai commencé aussi à le valoriser aux yeux des autres, continue l'enseignant. Si, par exemple, je m'apercevais qu'un travail en français était bon, je lui demandais quand on corrigeait : « Michel, veux-tu nous dire la réponse ? » ... Les autres ont commencé à changer un petit peu d'attitude, ils le regardaient en voulant dire : « Hein, il l'a eu ! » C'est un élève que j'observais beaucoup du coin de l'œil et je remarquais qu'il se tenait un petit peu plus droit sur sa chaise. Il était un petit peu plus attentif, je le remarquais de temps en temps, quand je donnais des explications, je voyais que ça ne le laissait pas indifférent. Je savais, sans qu'il me le dise, que tranquillement j'étais en train d'établir un contact significatif avec lui. Je sentais fondre un peu sa méfiance, juste à sa façon de se tenir sur sa chaise. Les attitudes ont commencé à changer tranquillement... – **DE L'IDÉE D'AMENER LES AUTRES À EN PARLER DE FAÇON POSITIVE...** Je ne laissais pas passer les remarques négatives des autres face à Michel, sans aller au fond des choses, note encore l'enseignant pour décrire son intervention. Précisant sa pensée, l'enseignant raconte que cet élève avait souvent tendance à bousculer les autres élèves, surtout les petits de première année. Quand M. sortait, dit-il, grand et gros comme il était, il prenait de la place ; il n'avait aucune délicatesse... et en bousculait deux ou trois. Après, il disait : « Je n'ai pas fait exprès, ils avaient juste à pas être là. » Quand j'en reparlais avec lui, il me disait qu'il ne voulait pas leur faire mal... Il avait son image à protéger parce que quand il faisait ça, personne ne l'ignorait. Je pense que la pire chose, pour n'importe quel enfant, c'est d'être ignoré. À un autre moment, ça a été délicat, il y en a un qui lui a dit : « Tu pues. » Je suis intervenu : « Qu'est-ce que tu pourrais lui dire à la place ? » ... Je les amenais à parler à Michel, de façon plus positive... Je les amenais bout par bout, mot à mot, à dire de façon acceptable ce qu'ils avaient à dire. Alors je retournais vers lui : « Michel, comment tu prends cela ? Peut-être que tu peux changer quelque chose. » Il venait mélangé, il ne comprenait pas trop, sauf que je savais que ça laissait des petites traces.

– De la progression de la mission en cours d'année et de ses étapes marquantes... Malgré les progrès constatés après les deux premiers mois de *septembre* et d'*octobre*, pour rebâtir l'image de l'élève, l'enseignant verra à faire avancer son *plan* d'intervention d'étape en étape... – D'UN DÉSIR D'ALLER PLUS LOIN, AVEC L'ÉLÈVE, À PARTIR D'UN CERTAIN MOMENT... Profitant en effet d'une situation répétée de conflit où l'élève finissait le plus souvent par se faire dire par un autre élève qu'il *sent mauvais*, qu'il *pue*, l'enseignant décide de modifier son intervention... (la mise en situation) Il considère en effet qu'*intervenir avec le groupe*, comme il l'a fait jusqu'à présent, *n'est plus suffisant*. *Je voulais aller plus loin avec lui*, dira-t-il. *Je considérais que le groupe faisait un bout de chemin, ils étaient moins sur son dos. Le groupe faisait un pas*, poursuit-il, *mais il ne pouvait continuer si M. ne faisait pas son bout de chemin*. (le mode d'intervention) L'enseignant *décide donc de prendre l'élève à part pour lui faire voir ce qu'il en était*, dira-t-il, *et le faire avancer là-dedans*. Il espère une *prise de conscience* de la part de l'élève qui devait se rendre compte, au dire de l'enseignant, qu'il avait un *pouvoir là-dessus*, pour changer... *Ça a été très cru, j'ai mis les points sur les i*, nous dit l'enseignant : « *Tu pues, tu es sale, tu n'es pas ragoûtant. Tu ne te laves pas les cheveux.* » Il fallait qu'il le *reçoive tel que c'était perçu par les autres*. Il abordera aussi *sa façon d'entrer en relation avec les autres élèves*, le fait qu'il les *bouscule*, le fait qu'il *prend beaucoup de place*, le fait aussi qu'il *sent mauvais*. « *Qu'est-ce qu'on va faire ?* », demandera-t-il à l'élève. *Il a eu à peu près la réaction que j'attendais dans le fond*, dira l'enseignant, *il a pleuré beaucoup, il s'est dévalorisé beaucoup, mais le « méchant » est sorti*. Après, *j'ai pu reprendre point par point* : « *Tu peux faire quelque chose. Quand les autres disent que tu pues, c'est vrai tu pues. Mais quand tu dis que tu n'y peux rien, ce n'est pas vrai, tu y peux quelque chose. Qu'est-ce que tu pourrais faire ?* » *Ça a été long avant qu'il arrive à dire* : « *Bien, je peux prendre ma douche.* » L'enseignant sera heureux de voir que M. *réagit et décidera de ne pas aller plus loin*, à cette étape... *C'était ce que je voulais voir changer en premier*, dira-t-il. (l'appréciation donnée) *Le lendemain*, il constatera un *changement*. *L'enfant a les cheveux propres* et l'enseignant fera en sorte que les autres élèves, de façon indirecte, *se rendent compte du changement*. *L'enfant*, précisera l'enseignant, *s'apercevait de plus en plus qu'il avait un rôle à jouer dans l'image que les autres avaient de lui*. Il *s'est aperçu que s'il faisait certaines choses, ça amenait des agissements chez les autres*. Il a *commencé, tranquillement, à se mêler un petit peu plus aux autres, à travailler en équipe*. Ils le *laissaient davantage s'installer près d'eux dans l'autobus*... *Et puis, tout au long de l'année, on a senti l'intégration de Michel dans les activités éducatives organisées à l'extérieur* : ...*classes rouges à l'automne, classes de ski à l'hiver et classes nature, en fin d'année*. – D'UNE INTERVENTION AUPRÈS DU GROUPE DE L'ÉLÈVE, VERS LA FIN NOVEMBRE... *Un jour, profitant que l'enfant est absent*, l'enseignant décide d'*aborder le sujet avec le groupe*. (la mise en situation) *J'avais déjà pensé*, dira-t-il, *que ce serait bon de discuter en groupe sans qu'il soit là pour que les*

jeunes disent vraiment tout ce qu'ils avaient à dire, qu'ils se sentent à l'aise de le faire, mais de façon positive, que ce soit un échange profitable. Mais l'occasion ne s'était pas présentée. Il aurait pu l'envoyer dans un autre groupe, le temps de faire l'échange, mais il avait peur qu'à son retour, les élèves disent qu'ils avaient parlé de lui... (le mode d'intervention) L'intervention consistera donc à écrire le nom de l'enfant au tableau et à faire deux colonnes: ce que je n'aime pas de M. et ce que j'aime de M. Du côté « j'aime » il n'y avait rien et du côté « je n'aime pas » il y avait plein de choses, nous rapporte l'enseignant. Il y avait beaucoup de préjugés... des choses très négatives... Alors l'enseignant essaie de mettre aussi en évidence les changements: « Il y a des choses qui ont changé là-dedans », leur fera-t-il remarquer. Et puis les élèves se mettent à chercher eux-mêmes du positif. J'étais content, dira l'enseignant, ils montraient une ouverture d'esprit... Je voulais vraiment qu'ils essaient de faire un portrait, qu'ils s'aperçoivent qu'il était capable d'avoir des choses positives. Par la suite, l'enseignant leur propose de se mettre dans la peau de l'élève et de lire ce qui est écrit au tableau en disant ce qu'ils ressentent. J'ai senti des ravalements un petit peu pénibles, dira l'enseignant, puis des yeux s'agrandir... J'ai fait le lien avec leurs problèmes parce qu'eux avaient chacun leurs problèmes, pour l'un, c'est de l'agressivité, pour un autre, c'est de la nonchalance, etc. On a discuté des problèmes de tout le monde. À un moment donné, quelqu'un a dit: « Il faudrait l'aider. » Une porte que je me suis empressé d'ouvrir: « Qu'est-ce qu'on peut faire pour l'aider? » Le groupe était très motivé, précise l'enseignant... Des moyens sont alors proposés, comme l'idée de lui dire bonjour le matin...ce qu'ils feront effectivement... (l'appréciation donnée) L'enseignant dit ne pas être revenu par la suite sur cet échange avec le groupe et le groupe restera discret envers l'élève: ... jamais un élève du groupe a dit à Michel: « On a parlé de toi », souligne l'enseignant. S'ils l'ont dit, en tout cas, je ne l'ai jamais su. L'enseignant l'appréciera comme une marque de respect de leur part... Il y a eu beaucoup d'efforts aussi pour éviter de lui faire de la peine, conclura-t-il. Il s'est intégré un petit peu plus au groupe, donc les autres ont commencé à lui porter un petit peu plus d'attention... – D'UNE INTERVENTION AUPRÈS DE LA FAMILLE DE L'ÉLÈVE, Y FAISANT SUITE... L'enseignant décide d'aller rencontrer la famille. (la mise en situation) En fait, il ne sera pas possible de rencontrer les deux parents, comme il l'aurait souhaité, le père étant toujours absent. Mon objectif, dira l'enseignant, était de valoriser Michel face à la famille. Il se faisait des grands pas dans le groupe. Je trouvais qu'en ce qui concerne la famille il fallait qu'il se fasse des grands pas aussi. L'enseignant considère important d'offrir la possibilité de se rendre dans la famille quand les parents ne peuvent se déplacer. Je trouve ça intéressant pour l'enfant aussi, précisera-t-il, car généralement, ils sont fiers de nous amener chez eux. Puis il y a des parents qui se sentent mal à l'aise à l'école et cette mère était de ceux-là. L'enseignant sait aussi que la mère l'apprécie, qu'elle est contente de le recevoir chez elle. (le mode d'intervention) Mais en entrant, il aura une surprise: Ça sentait mauvais, dira-t-il. Et quand je suis entré dans

l'appartement, j'ai compris beaucoup de choses. C'était très, très sale dans la maison. Je comprenais maintenant qu'il arrive à l'école malpropre. Cela montrera donc à l'enseignant que ce n'est pas de la mauvaise volonté de la part de l'élève, ni de l'autodestruction. Mais c'était vraiment un choc, se rappellera l'enseignant. Le morceau était plus gros que je le pensais et j'étais content de ne pas l'avoir vu avant parce que ça m'aurait peut-être découragé un peu. La mère a été très gentille, très ouverte, elle avait noté beaucoup de changements chez Michel... Elle me dit : « Il a l'air plus heureux. Il a l'air mieux. » Pour moi ça, c'était très, très significatif. Michel était présent, je parlais de lui de façon positive devant sa mère... J'ai parlé un petit peu de la propreté de ses cahiers, qu'il fallait qu'il fasse attention parce qu'il y avait souvent aussi des taches de graisse, de moutarde ou de n'importe quoi sur ses cahiers... Je voulais le responsabiliser. Je n'ai pas donné de responsabilité à la mère face à ça. Elle, je lui ai dit : « De vous, ce que j'attends c'est telle chose » ... par exemple, qu'elle encourage Michel... Je ne voulais pas non plus qu'elle se sente coupable, la culpabilité ne mène nulle part dans ces cas-là. (l'appréciation donnée) L'enseignant nous fera part des suites de la rencontre : Je sais qu'après, et j'ai pu le vérifier, la mère a continué à le valoriser, à l'encourager et à être fière de lui. Je n'ai pas fait de retour de cette visite avec Michel... Ce que j'aurais voulu, c'est que les parents s'impliquent davantage, qu'ils le secondent davantage. Mais je me suis aperçu, c'est peut-être un préjugé, que toute la famille avait des limites puis je ne voulais pas dépenser de l'énergie là-dessus. C'est la seule fois où je suis allé rencontrer la mère à la maison. Par contre, elle est revenue une fois ou deux durant l'année. Elle prenait la peine de se déplacer, ce qu'elle ne faisait pas avant. Elle se sentait, elle aussi, moins menacée... L'attitude que j'ai employée finalement a fait qu'elle ne s'est pas sentie jugée... Par contre, du côté du père, je n'ai jamais eu de collaboration. Je ne l'ai jamais rencontré, il ne s'est jamais manifesté. — DE LA CONTINUITÉ DE L'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ENFANT, JUSQU'EN JUIN... L'enseignant nous ramène ensuite à lui-même et à la poursuite de son intervention auprès de l'enfant : De mon côté, dira-t-il, (le mode d'intervention) j'ai encouragé M. à jouer avec les autres à la récréation. De temps en temps, je sortais jouer à la récréation, je lui disais : « Viens donc, viens jouer. » Je le poussais un petit peu, un petit coup d'épaule, un petit coup de coude : « Viens t'en ! » Je le prenais par les épaules, je le poussais sur le ballon : « Non, non, non, je veux pas ! » qu'il me répondait, mais avec le sourire fendu jusqu'aux oreilles. (l'appréciation donnée) Après ça, il sortait du jeu mais il n'allait pas loin. Il restait tout près du jeu, il parlait avec d'autres, ce n'était plus le petit gars caché tout seul dans son coin. Il restait dans l'aire de jeu et il se promenait un petit peu d'un groupe à l'autre. Je dirais qu'à partir du mois de janvier et ce jusqu'en juin, je n'ai reçu aucune plainte des petits de première ou deuxième année en disant que Michel les avait bousculés.

► **La clôture du récit:
le succès de la mission accomplie**

Par la suite, nous dit l'enseignant, tout s'est enchaîné, et de janvier à juin, ce fut beaucoup plus facile; il s'est finalement bien intégré au groupe. Il se sentait bien dans ce groupe qui le rejetait au début, mais qui a fini par l'accepter et à l'aider dans son cheminement. Il le verbalisait aussi et à la fin de l'année, c'est un enfant qui est parti en pleurant parce qu'il avait de la peine de quitter l'école... L'année suivante, il est revenu à quelques reprises en début d'année, puis les visites se sont estompées. La dernière fois que j'ai eu des nouvelles, c'est lui qui m'a téléphoné. Il était rendu à 16 ans. Ça faisait trois ou quatre ans qu'il était au secondaire. On a jasé, il gardait (ce qui m'a fait plaisir) un bon souvenir de son école. C'était le cas de Michel, conclura l'enseignant, en revenant sur le défi de départ de sa mission. Pour moi, c'était un peu comme un défi parce que je savais comment était cet enfant avant qu'il entre dans la classe. Je m'étais dit: « Il faut que cet enfant soit heureux. » Je n'ai pas abordé la réussite scolaire, mais il a fait beaucoup de progrès là aussi. Comme il se faisait davantage confiance, il était plus valorisé, il était beaucoup plus appliqué dans son travail et sans que ce soit devenu un élève modèle, il y a eu une très nette amélioration dans son travail. C'est tout un groupe, cette année-là, qui a fait des pas de géant. Je pense que toute l'attention que j'ai donnée à Michel, les autres l'ont perçue comme de l'attention que je pouvais leur donner à eux aussi quand ils en avaient besoin. Le changement de Michel en a amené d'autres. Sur les douze élèves, il y en avait cinq ou six qui ont fait de très gros progrès durant l'année.

► **La capacité déployée**

L'élève que l'enseignant a choisi ne l'a pas été au hasard. Le cas de Michel, comme il le dit lui-même, a été choisi parce qu'il représente une occasion privilégiée d'accomplir une mission plus large que celle qui concerne cet enfant, une mission que l'enseignant s'est donnée et qui lui permet de mettre de l'avant une capacité d'intervention bien particulière...

– *D'un élargissement de la mission à un certain type d'enfants... J'ai une force, j'en suis conscient, dira l'enseignant: les enfants qui sont dévalorisés, je suis capable d'aller les chercher. J'ai de la facilité pour rebâtir l'image de quelqu'un. J'en suis conscient et je l'apprécie énormément, car ça m'est utile autant en adaptation scolaire qu'au régulier.*

– D'une capacité d'intervention à mettre au service de la mission...

Ce n'est pas une question d'être mieux que les autres, c'est une question d'attitude. Il y en a d'autres qui vont être excellents dans tel domaine, puis un autre dans tel autre domaine... On a chacun nos forces, dira l'enseignant, la mienne est là... Je ne conçois pas qu'un enfant soit malheureux à l'école, parce qu'un enfant qui se lève à tous les matins en étant malheureux, je trouve ça affreux. Il ne peut pas vraiment se concentrer sur son travail et fournir les efforts nécessaires à sa réussite. En adaptation scolaire, quand je me fais dire : « Je n'ai plus besoin de me chicaner avec mon enfant pour qu'il aille à l'école... », pour moi, ça, c'est super, c'est numéro un et je me dis : « Mission accomplie ! » Ailleurs dans le récit, l'enseignant nous fait part de son mode d'intervention, en lien avec sa mission d'aller chercher les élèves qui sont dévalorisés et de rebâtir leur image, comme il le dit lui-même. Je travaille beaucoup sur la valorisation et l'estime de soi ; l'image que tu présentes aux autres est importante. Pour l'estime de soi, j'utilise certains moyens pour que l'élève se rende compte qu'il a des qualités... Pour la valorisation, souvent j'utilise le côté pédagogique : par exemple, je leur donne des travaux un peu plus faciles pour les amener à apprécier la réussite... Ils fournissent plus d'effort, donc ils réussissent davantage... Ainsi, peu à peu, ils prennent le goût au travail et à l'effort... De cette façon, on les amène à voir le travail de façon positive et ils comprennent que l'échec ce n'est pas grave... Je leur dis souvent aussi qu'un échec, c'est quelque chose qui nous permet d'aller plus loin... Mais tout ça, c'est une philosophie de l'éducation que j'avais, que j'ai toujours et qui se vit par des gestes concrets, par des paroles ; je pense que les jeunes le sentent aussi...

– D'une identité professionnelle liée à cette capacité d'intervention... Ailleurs dans le récit, l'enseignant décrit le rôle qu'il en est venu à jouer dans son milieu, en lien avec la mission qu'il s'est donnée dans son contexte d'adaptation scolaire. *Les enseignants d'adaptation scolaire sont habitués à des élèves plus actifs, plus grouillants. Nous sommes devenus un peu des personnes-ressources pour les enseignants du régulier. À un certain moment, on a organisé des ateliers et on allait chercher des élèves du régulier pour les joindre à nos élèves. Cela a eu comme effet d'être bien perçus dans l'école, nous n'étions plus des gens menaçants...*

2.3. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE AIMER L'ÉCOLE JUSQU'AU BOUT

*La pensée de sa maladie me poussait à faire quelque chose...
Donc, j'en ai mis plus, parce que la vie en demandait plus.*

Le récit d'accomplissement se caractérise par une avancée dans l'accomplissement d'une mission dont on se sent investi. Voyons les épisodes grâce auxquels s'accomplit cette mission dans le récit prototype *Aimer l'école jusqu'au bout* et, dans l'encadré qui suit, la capacité d'intervention qui y est déployée et sur laquelle elle prend appui.

► L'ouverture du récit: l'occasion d'une mission à accomplir

– De la nature de la mission... Le récit s'ouvre sur la présentation d'un *petit bonhomme* que l'enseignante accueille dans sa classe de première année, un *petit bonhomme*, nous apprend l'enseignante, qui a la *leucémie*. On sait qu'il va recevoir des traitements de chimiothérapie. C'est un enfant lunatique et, en ce sens, les traitements ne l'aideront pas à se concentrer.

– Du défi de la mission... Voilà donnée au départ l'occasion du défi que posera cet élève à l'enseignante: celui de *le rendre heureux...* malgré les contraintes liées aux *traitements* qu'il se prépare à suivre. Ce défi, ce sera, somme toute, comme on l'apprendra au fil des événements, celui de l'accompagner dans cette *maladie...* jusqu'à la porte de la *mort...* Les parents, souligne l'enseignante, *ont fait la demande* pour que l'enfant *soit dans sa classe*. C'est dire qu'au départ, non seulement l'occasion du défi se présente-t-elle, mais on lui reconnaît une capacité à le relever, un peu comme si on interpellait, chez elle, le sens de la mission à accomplir. Tout au long du récit et à mesure que la maladie progressera, on verra le défi se reformuler, sous forme de questionnement, comme un leitmotiv: *Qu'est-ce que je vais faire pour lui? Qu'est-ce que je peux faire dans le fond?* Un leitmotiv qui reviendra aussi sous forme de réponse... *Je voulais qu'il soit heureux, il n'en avait pas si long à vivre...*

► Une avancée progressive dans l'accomplissement de la mission

Dans l'accomplissement de la mission, qui consiste ici, en gros, à rendre l'enfant *heureux...* malgré sa maladie, le récit suit une logique de progression qui va dans le sens des étapes d'aggravation de la maladie et aussi dans le sens de ce qui est mis de l'avant pour le rendre *heureux* malgré cette aggravation... jusqu'à le rendre *heureux* ultimement au moment même de la

mort... Deux étapes ressortent dans la progression de la mission à accomplir : l'étape de la première année, *relativement plus facile* à vivre, où l'enseignante intervient auprès de l'enfant dans la perspective d'une *guérison* possible, et l'étape de la deuxième année, où l'enseignante intervient dans la perspective de l'accompagner dans son cheminement vers *la mort*.

– **De la nature de la mission au début de la première année et du défi qui s'annonce...** – DE LA NATURE DE LA MISSION... L'enfant a la leucémie et l'enseignante constate assez rapidement qu'*il ne peut suivre au même rythme que les autres* en classe. Malgré les traitements qu'il suit le matin, il tient à venir à l'école l'après-midi. Il aime l'école. Mais alors, constatera l'enseignante, *on ne peut pas lui demander grand-chose...* La journée où il avait eu ses traitements et le lendemain, *c'était difficile pour lui et c'était pénible pour nous aussi de le voir. Si ça n'avait pas été de sa maladie, ça aurait été un enfant ordinaire, qui aurait bien réussi. Mais il était malade, il avait des traitements et il manquait parfois l'école.* – DU DÉFI DE LA MISSION... Et pourtant je voulais qu'il soit heureux dans ma classe... L'enseignante dira plus loin : *La pensée de sa maladie me poussait à faire quelque chose, je me disais : « Il vient à l'école, il faut lui faire vivre la meilleure expérience possible. »*

– **Des mesures prises en début d'année pour mener à bien la mission entreprise...** – DE LA DEMANDE D'AIDE À LA DIRECTION... C'est de cette façon que l'enseignante justifie les mesures qu'elle prend, dont *une demande d'aide à la direction* pour cet enfant qui *ne peut suivre au même rythme que les autres*, mais qu'en même temps, elle tient à faire en sorte qu'il vive une *vie la plus normale possible* en classe. C'est bien beau de le faire venir à l'école, dira l'enseignante, *mais s'il est toujours en situation de ne pas être capable de faire l'activité, de suivre les autres...* Avec un enfant qui a de la difficulté et qui vit tout ça, tu essaies de faire en sorte que ça lui nuise le moins possible. C'était plus que des services d'orthopédagogie dont il avait besoin; il avait même de la difficulté à attacher ses souliers. L'enseignante obtiendra donc 20 périodes où il était accompagné par une aide pédagogique. Elle dit avoir eu à se débattre pour avoir quelqu'un qui l'accompagne, qui lui donne des explications supplémentaires, qui l'aide à l'habillage et au déshabillage, etc. Cette aide, précisera-t-elle, lui permettait de suivre et de ne pas trop se sentir dépassé. Il allait à son rythme; la personne était là aussi pendant les ateliers et elle le faisait travailler très souvent avec les autres enfants pour que ce soit le plus normal possible, pour ne pas l'isoler. – DE LA DÉCISION D'EN PARLER AUX ÉLÈVES... L'enseignante croit aussi nécessaire d'en parler aux élèves de la classe. D'abord leur expliquer pourquoi l'enfant avait de l'aide, mais trop insister sur la maladie; elle tient à ne pas faire un drame et à garder un climat le plus normal possible. Ensuite en parler aux élèves; leur demander, mais jamais en sa présence, de prendre soin de l'enfant, dans le sens de le protéger, par exemple, quand il allait jouer à la récréation; mais tout cela

sans que cela paraisse pour lui. Il fallait adapter, mais aussi conserver un naturel, précisera l'enseignante. On a en parlé. Durant l'année, je l'ai fait à mesure que les événements se produisaient...

– **Du bilan de l'ensemble de l'année et de ses conséquences pour relancer la mission, l'année suivante...** Bien que la première année soit assez facile à vivre avec cette aide dont on dispose et aussi parce qu'on croit encore, à ce moment, à sa guérison, il demeure que ses retours de traitements à toutes les deux semaines, ne sont pas si faciles à vivre pour toute la classe. De plus, malgré l'aide, il avait de la difficulté à suivre... Il faisait ce qu'il pouvait... À la maison, des devoirs et des leçons, il en faisait, mais pas trop non plus... Sa mère venait dans la classe lors des ateliers; elle venait une fois par semaine ou aux deux semaines... Alors il a fallu reconnaître qu'il ne monterait pas en deuxième année, mais c'était sans importance... ce n'était pas une priorité... les parents aussi ne voulaient pas le forcer... En fin d'année, on discutera à savoir si l'enfant reste dans la classe de l'enseignante, sachant qu'il redouble et que la politique voudrait qu'on lui attribue une autre enseignante... Mais les liens étant créés et la priorité étant sur l'accompagnement dans sa maladie, l'enseignante acceptera de le garder...

– **Du passage de la première à la deuxième année de la mission...** On passe ainsi à une seconde étape dans l'accomplissement de la mission, celle de la deuxième année. C'est la deuxième année, nous confiera l'enseignante, qui a été la plus dure. Car ce qui n'avait été que vaguement entrevu, et de très loin encore, au cours de la première année, alors qu'on croyait encore à sa guérison, fera désormais partie de l'évidence au bout de quelques semaines, en ce début de la deuxième année: l'enfant va mourir... les médecins ne lui donnent pas deux mois à vivre...

– **De la nature de la mission au début de la deuxième année et du défi qui s'annonce...** – **DE LA NATURE DE LA MISSION...** Pourtant l'année avait commencé avec de l'espoir... À son arrivée en début d'année, l'enseignante est surprise et contente de voir l'enfant qui a repris du mieux: il était en rémission, ses traitements étaient terminés... il était énergisé, heureux, il jouait dehors, il courait, il était différent, épanoui, souriant, il avait pris quelques couleurs. Les parents étaient contents, j'étais contente, c'était extraordinaire. Tout le monde était plein d'espoir... il recommençait sa première année, il n'avait pas d'aide, il n'en avait pas besoin. Les trois premières semaines de septembre ont été merveilleuses. La quatrième, l'enseignante apprend, par la mère, que les médecins ne lui donnent pas deux mois à vivre... il ne se rendra pas à Noël... L'enseignante se dira affectée par cette nouvelle. Ça me faisait de la peine, j'en parlais beaucoup à la maison, dira-t-elle. – **DU DÉFI DE LA MISSION...** Alors surgit son sens de la mission: Qu'est-ce que je vais faire pour lui? Qu'est-ce que je peux faire dans le fond? Chose certaine, il n'est pas question pour l'enseignante, ni pour les

parents, par ailleurs, de l'arrêter de venir à l'école. L'enseignante sentira le besoin d'avancer, d'affronter. Elle dira : *C'est sûr que ça m'a fait bien de la peine, mais il fallait que je me remette; je ne voulais pas avoir l'air triste. Il fallait que moi, je la digère la nouvelle... avant d'en parler aux élèves... Il fallait que je me reprenne en main, que je m'assure de mon contrôle... Je savais que j'allais vivre des choses assez difficiles... L'enfant aimait l'école, il était heureux dans la classe... Et ce souci de l'enseignante de rendre l'enfant heureux, même dans la perspective de la mort, demeurera un leitmotiv sur lequel elle reviendra constamment : Je voulais qu'il soit heureux, dira-t-elle plus loin, il n'en avait pas si long à vivre...*

– Des mesures prises en début d'année pour mener à bien la mission entreprise... – DE LA DEMANDE D'AIDE À LA DIRECTION... Comme pour l'année précédente, l'enseignante demande de l'aide à la direction. Elle sait que les capacités de l'enfant vont diminuer rapidement... – DE LA DÉCISION D'EN PARLER AUX ÉLÈVES... Au bout de deux semaines, voyant que la maladie devient de plus en plus visible, l'enfant blâmait, dira-t-elle, l'enseignante décide d'en parler aux élèves de la classe. Lors d'une absence de l'enfant, elle les réunit au milieu de la classe, tout près les uns des autres, et leur dit que J. était très malade, qu'il était pour mourir, que lorsque ce serait Noël, J. serait parti. Cette annonce, dira-t-elle, a suscité beaucoup de questionnements sur la mort. Ce moment a été très émouvant. Tu viens le cœur gros, mais il ne faut pas que tu te mettes à pleurer, il faut que tu prennes de bonnes respirations. Je laissais parler mon cœur, puis je les laissais parler eux aussi. Il y en a qui ont pleuré, pas de crises, mais ils ont eu les larmes aux yeux. L'enseignante demandera aussi aux élèves d'aider J., d'en prendre soin, mais sans qu'il s'en aperçoive... L'enseignante craindra que les élèves parlent à J. de sa maladie, lui disent qu'ils savaient qu'il allait mourir, mais elle constatera leur perspicacité dans la situation. Les enfants ont été fins, subtils même. Ils venaient lui en parler à elle ou ils s'en parlaient entre eux, mais discrètement. On faisait tous comme si de rien n'était. Il fallait être heureux quand même... Cet événement créait un climat triste, mais en même temps extraordinaire... Les enfants le savaient, mais ils jouaient le jeu... Il n'y en a pas un qui n'a pas vraiment fait le maximum pour entrer dans le jeu. – DE LA LETTRE AUX PARENTS DES ÉLÈVES... Cette même journée, l'enseignante écrira une lettre à leurs parents pour les mettre au courant de l'annonce qu'elle avait faite aux enfants. Elle voulait que les parents soient capables d'accueillir leur enfant : Ce que je leur demandais, dira-t-elle, c'était d'être à l'écoute de leur enfant pendant cette période difficile qui s'approchait...

– De la progression de la mission en cours d'année et de ses étapes marquantes... De manière générale, l'enseignante essaie de continuer la vie normale dans la classe, de rire et d'avoir du plaisir. Mon objectif, dira l'enseignante, était de lui faire vivre ce qu'il aimait à l'école. Et cet objectif, l'enseignante l'atteindra à travers diverses étapes qui marquent son implication

dans la mission à accomplir. – D'UNE IDÉE LUMINEUSE POUR OCCUPER L'ENFANT LORS DES RÉCRÉATIONS... (la mise en situation) Elle constate qu'il aime beaucoup les blocs Lego. C'est ce qu'il choisit toujours... Elle constate aussi qu'il ne peut plus aller à la récréation, au risque de se faire mal avec le nombre d'enfants en mouvement qui risquent de l'accrocher... Elle se refuse à l'envoyer s'asseoir dans le bureau de la direction pour le temps de la récréation... Elle veut aussi éviter de lui dire qu'il ne peut plus aller à la récréation. (le mode d'intervention) C'est alors qu'elle dit avoir eu une idée lumineuse. Elle décide d'organiser une exposition de construction en blocs Lego et demande des volontaires pour la réaliser, pendant le temps des récréations. Je savais que J. allait lever la main et c'est ce qu'il a fait, dira-t-elle. À chaque récréation, il y avait toujours deux enfants qui restaient pour faire des blocs Lego avec lui. Si je les avait écoutés, il y en aurait eu dix à chaque récréation. L'enfant choisit de construire une caserne de pompiers. Les enfants faisaient des véhicules, des maisons, etc. Les enfants apportaient des camions de pompiers de la maison. J'en ai apporté deux de chez moi et certains ont apporté de petites autos... (l'appréciation donnée) Disons que c'était un gros chantier... et que cela a exigé beaucoup de travail. Ça a duré tout l'automne, du milieu d'octobre jusqu'à peu de temps avant sa mort qui est survenue jeudi, le 12 décembre. Ça demandait beaucoup sur le plan émotionnel et physiquement aussi..., mais j'étais contente de le faire pour lui... – D'UNE FÊTE DE FAMILLE ORGANISÉE POUR SON ANNIVERSAIRE ET DE CE QUI S'ENSUIT... (la mise en situation) Vers la fin de novembre, les parents organisent une fête de famille pour la première communion de J. L'enseignante est invitée... le médecin est là aussi. L'enfant reçoit des cadeaux, dont un camion de pompiers de la part des parents avec tout un costume, incluant casque et bottes. On aurait dit, soulignera l'enseignante, que le thème des pompiers avait pris de l'ampleur. Dans la classe, on vivait au rythme des pompiers et à la maison aussi. (le mode d'intervention) Cette rencontre donne l'idée à l'enseignante d'organiser une journée spéciale pour l'enfant en faisant appel à une vraie caserne de pompiers. Elle en parle à l'école... la concierge a un frère qui est pompier... Après consultation auprès des parents, l'enseignante prend contact avec les responsables d'une caserne qui décident de lui organiser une journée complète: « On va aller le chercher à la maison avec la grande échelle, on va lui faire visiter la caserne, etc. » Ils lui font même faire un gâteau. L'enfant étant trop malade, la fête ne durera qu'une demi-journée... (l'appréciation donnée) C'était comme une forme de rêve qu'on lui a fait vivre, résumera l'enseignante. Cet événement a paru dans les journaux... – D'UNE DERNIÈRE FÊTE ORGANISÉE PAR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE POUR L'ENFANT... Au début de décembre, les élèves veulent organiser une fête pour J. (la mise en situation) À ce moment, l'enfant ne vient plus beaucoup à l'école; il n'est plus capable. Mais il est entendu que les parents le gardent à la maison... il ne veut pas mourir à l'hôpital. Les trois dernières semaines qui précèdent cette fête, quand il vient, la mère l'accompagne souvent à l'école, pour l'aider. J'avais des liens d'amitié avec elle, dira l'enseignante, avec le père

aussi, mais c'est surtout la mère qui venait dans la classe. Il viendra donc jusqu'à environ une semaine avant sa mort... (le mode d'intervention) et la dernière fois, on lui organise cette fête; une sorte de mise en scène autour de la caserne de pompiers. Tout se prépare quand il n'est pas là... Les enfants ont parfois le cœur gros... On en parlait, on verbalisait beaucoup. On vivait à deux niveaux; un niveau quand on était tout seuls où on pouvait exprimer notre tristesse; mais quand J. était là, on passait à un autre niveau, c'était la caserne et le chef des pompiers... On voulait fêter le chef et ça a été une fête de partage. Les élèves lui donnent chacun un cadeau; il y a un gâteau... (l'appréciation donnée) D'une certaine manière, c'était comme un conte de fées... Ce n'était pas l'enfant malade, c'était le chef de pompier qu'on fêtait... La fête a donc eu lieu la dernière fois qu'il est venu en classe... Sa mère l'a emmené dans ses bras... il n'était plus capable tout seul... Après on a mis sa photo sur la porte de la caserne de pompiers. – DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE CHEMINEMENT VERS LA MORT À LA MAISON... (la mise en situation) Dans les jours qui suivent, l'enseignante ira visiter l'enfant à la maison et demandera à la mère de la prévenir quand la fin serait venue... La mère a appelé l'enseignante vers 14 heures 30... le médecin ne croyait pas qu'il ferait la journée... Ses parents m'ont dit qu'il m'attendait, dira l'enseignante. Il savait que je viendrais... (le mode d'intervention) L'enseignante trouvera les mots pour lui parler et lui racontera une histoire, qu'elle inventera au fur et à mesure, à propos d'un chef pompier qui va dormir longtemps... J'ai continué le rêve, expliquera l'enseignante. (l'appréciation donnée) Il paraît que c'était bien émouvant. Je ne me souviens pas du tout, mais j'ai senti que je l'avais aidé. À sa demande, on l'appellera pour lui annoncer la mort de J., à peine quelques minutes après son départ de la maison. J. s'était endormi paisiblement avec mon histoire, dira-t-elle. Les parents lui demanderont de témoigner aux funérailles... – DU SOUTIEN À ASSURER AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE APRÈS LA MORT DE J. ... Le lendemain, l'enseignante apprendra la nouvelle aux enfants de la classe. (la mise en situation) C'était à moi de le dire aux enfants, dira-t-elle. On vivait ensemble, il n'y avait pas de cachette. (le mode d'intervention) Elle essaiera de rendre tout cela clair pour les enfants et tentera aussi de leur faire exprimer leur peine: On a pris le temps d'en parler, de vivre notre peine. Par ailleurs, elle prendra soin de préparer une lettre pour les parents des enfants, histoire de les prévenir... (l'appréciation donnée) On en a parlé toute l'année, son casier est resté là avec son nom, on ne l'a pas enlevé, conclura-t-elle.

► **La clôture du récit:
le succès de la mission accomplie**

Prenant un recul sur l'événement, l'enseignante apprécie le succès de sa mission d'accompagnement auprès de l'enfant, visant à le rendre heureux malgré sa maladie. *Je crois que tous ont contribué à son bien-être, dira-t-elle.*

Tout le monde travaillait pour qu'il soit bien et qu'il soit heureux... Je serai toujours contente de l'avoir aidé à être heureux dans la dernière partie de sa vie et à mourir dans la joie d'une certaine manière.

► **La capacité déployée**

L'acceptation de cette mission d'accompagner l'enfant dans la maladie et de tenter de le rendre heureux ne tient pas du hasard. L'enseignante s'y est sentie interpellée parce qu'elle représente une occasion privilégiée d'accomplir une mission plus large qu'elle s'est donnée et qui lui permet de mettre de l'avant une capacité d'intervention bien particulière...

– **D'un élargissement de la mission à un certain type d'enfants...**
Avec les enfants peu gâtés par la vie, disons que j'essaie de me rapprocher davantage. Je m'efforce toujours d'être plus chaleureuse avec eux. Sans que ça paraisse, j'essaie d'être un peu plus à l'écoute. Je suis très attentive parce que je me dis que s'ils veulent me parler, il faut que je sois capable de le détecter. Souvent l'enfant ne fonctionne pas dans la classe à cause de ces choses qui ne vont pas à la maison, que ce soit la maladie ou de mauvaises nouvelles, peu importe... Je vais être capable de doser, si on peut dire, les interventions en tenant compte de tous les aléas de la vie que les enfants vivent. Il y en a de plus en plus...

– **D'une capacité d'intervention à mettre au service de la mission...**
On m'a déjà dit que j'étais capable d'écouter quelqu'un qui avait des problèmes, dira l'enseignante, faisant allusion à ce qui lui permet de répondre à la mission de s'occuper des enfants peu gâtés par la vie, en particulier, dans le cas concerné, de l'enfant qu'on lui avait confié, ainsi que de ses camarades qui avaient besoin d'exprimer ce qu'ils vivaient par rapport à l'événement. C'est une priorité pour moi, poursuit-elle, d'écouter les émotions des enfants et leurs sentiments exprimés ou non. C'est sûr que c'était un cas spécial, faisant alors allusion au caractère exceptionnel de cas raconté, mais c'est toujours ça que je fais avec les autres enfants... Parfois j'en fais plus que je devrais, mais il faut que je le fasse de cette manière sinon je ne suis pas bien. Dans le fond, je suis comme ça avec l'ensemble des enfants, qui plus est quand il y en a un qui est atteint d'une maladie incurable!

– **D'une identité professionnelle liée à cette capacité d'intervention...**
C'était la première fois dans ma vie d'enseignante que je vivais une situation aussi difficile, mais il reste que ce sont des cas qui peuvent arriver

dans une école, le fait d'avoir un enfant malade... Avec un enfant malade, tu joues le rôle de prof, mais tu joues un rôle de mère encore plus... Je sentais encore plus responsable de lui... Tu joues le rôle de mère en première année, tu le joues passablement, mais avec un enfant malade, je trouve que je l'ai joué encore plus... Ce cas a confirmé aussi comment le rôle d'une prof est important pour les enfants. Ça nous donne un pouvoir il ne faut pas en profiter. Quand je parle de l'école, des enfants, c'est une évidence pour moi de dire que j'ai la vocation, cela a toujours été une passion. Je n'aurais pu faire autrement que ce que j'ai fait; j'ai tout donné, tout ce que je pouvais, mes sentiments, mes émotions avec lui et avec le groupe cette année-là...

2.4. LE COMMENTAIRE INTERPRÉTATIF

Refaisons une lecture des prototypes présentés, de façon à retracer l'essentiel de la démarche délibérative empruntée par les enseignants dans le récit d'accomplissement.

– La pratique conçue comme une œuvre de mission sociale à accomplir. Dans le récit d'accomplissement, l'enseignant nous raconte sa démarche d'intervention auprès d'un enfant qui ne lui fait pas problème à proprement parler, c'est-à-dire qu'il ne nuit pas à la réalisation de sa tâche d'enseignant : il ne s'agit pas d'un enfant qui empêche le groupe de fonctionner, pas plus qu'il ne s'agit d'un élève qui défie cet enseignant dans son mode de fonctionnement en classe. Il s'agit plutôt d'un problème dans lequel l'enseignant choisit de s'engager parce qu'il interpelle son sens de la mission, une mission qui déborde, pourrait-on dire, sur une responsabilité plus spécifique qu'il s'est donnée, à l'intérieur et un peu en marge de sa tâche d'enseignant. Dans les deux récits, pour justifier leur engagement dans le problème, les deux enseignants feront référence à cette mission : *Les enfants qui sont dévalorisés*, dira le premier, *je suis capable d'aller les chercher*. Avec *les enfants peu gâtés par la vie*, dira le second, *disons que j'essaie de me rapprocher davantage*. Il y a donc un certain type d'enfants qui interpelle ces enseignants de façon plus particulière, en ce qu'ils correspondent à cette mission qu'ils se sont donnée ou qui, cela dit, a pu s'imposer à eux, avec l'expérience. On sait que l'enseignant du premier récit attribue son sens de la mission à son expérience dans des classes d'adaptation scolaire. Par ailleurs, on dira que la mission est d'ordre social, du moins dans les deux récits concernés, au sens où l'intérêt de l'enseignant, dans cette mission, déborde sur la personne de l'élève et sur ses conditions de vie hors classe. C'est moins sa responsabilité d'enseignant proprement dite qui est interpellée que sa responsabilité d'éducateur auprès des jeunes...

– Une mission sociale dont l'accomplissement répond à un impératif de conviction. Il est intéressant de voir qu'une situation problématique ne devient objet de mission que parce qu'elle s'appuie sur une certaine délimitation ou une certaine définition de cette mission. Dans le premier récit, l'enseignant privilégie, sur le plan de ses convictions, ce qu'il appelle *les enfants qui sont dévalorisés*, enfants qu'il se donne comme mission d'*aller chercher* pour leur redonner *une estime de soi*. L'enfant concerné dans le récit, Michel, correspond à ce type d'enfants. Autrement dit, le devoir nous appelle en lien avec la mission qu'on s'est donnée et la conviction qui la fonde. C'est d'ailleurs ce qui justifie qu'il dise choisir l'enfant. Dans le second récit, si l'enseignante s'engage auprès de l'enfant leucémique, c'est parce qu'elle se dit sensible, sur le plan de ses convictions d'enseignante, *aux enfants peu gâtés par la vie*, des enfants qu'elle essaie, par ailleurs, de détecter le plus possible pour pouvoir leur offrir de l'aide. Alors voyant arriver l'enfant leucémique, la mission s'impose d'elle-même ; il faut répondre à l'appel de cet enfant *peu gâté par la vie*. Encore là, le devoir nous appelle en fonction de la mission qu'on s'est donnée et de la conviction qui la fonde. En somme, tout se passe comme si, dans le récit d'accomplissement, l'enseignant était interpellé par un sens du devoir, lié à une cause particulière qui lui tient à cœur et à laquelle il croit. C'est à l'appui de cette même cause et de sa conviction de devoir la servir que l'enseignant répondra à l'appel de la mission par un engagement ferme. Dans les deux récits, chaque enseignant exprimera cet engagement, au départ du récit, à travers une sorte d'objectif obsédant qui reviendra au cours du récit, comme un leitmotiv, les guidant tout au long de la mission. *Moi, ce que je voulais, c'était changer tout ça*, lancera l'enseignant du premier récit. *Je voulais qu'il soit heureux dans ma classe*, lancera l'enseignante du second récit.

– Une mission sociale pour laquelle, en tant qu'enseignant, on se sent interpellé. Il y a lieu de s'arrêter sur la façon dont chaque enseignant reconnaît l'appel de la mission qu'il s'est donnée. D'abord, on a l'impression que les deux enseignants sont préoccupés, à chaque année, de détecter tout enfant susceptible de bénéficier de leur engagement à servir la mission. Chez l'enseignant du premier récit, le seul fait d'avoir déjà remarqué l'enfant, l'année précédente, et de le choisir, au moment où il devient son élève, comme un enfant qui répond à sa mission, indique qu'il cherche à les détecter. L'enseignante du second récit dit explicitement qu'elle est attentive à détecter les enfants peu gâtés par la vie qui sont susceptibles d'avoir besoin de son aide. Il y a donc un travail de repérage qui semble important à assumer. Les occasions ne se présentent pas nécessairement d'elles-mêmes. Il y a une sensibilité à développer en ce sens, une sensibilité dont nous témoignent les enseignants dans leurs récits, lorsqu'ils rapportent la façon dont ils ont été amenés à s'engager auprès de l'enfant

concerné. Par ailleurs, il semble que cette sensibilité leur soit reconnue. Dans le premier récit, l'enseignant nous raconte qu'on vient le voir pour lui demander conseil à propos d'élèves difficiles. Cela indique que l'on reconnaît sa compétence dans l'accomplissement de sa mission. Dans le second récit, les parents ont demandé que leur enfant soit dans la classe de l'enseignante. D'une certaine façon, on pourrait dire qu'elle est élue, du moins légitimée, pour assumer cette mission. D'une certaine façon, s'ils sont interpellés par les enfants eux-mêmes qu'ils reconnaissent comme ayant besoin d'eux, ils le sont aussi, par ailleurs, par les intervenants qui gravitent autour de ces enfants.

– Une mission sociale qui suit une logique de progression vers le plus engageant. Dans les deux récits, la mission suit une logique interne de progression. En effet, dans le premier récit, le plan semble obéir à une logique d'intervention qui va d'une confrontation douce à une confrontation plus directe. Après des moyens détournés pour améliorer l'image de soi de l'enfant, on en vient à confronter directement l'enfant, sur son problème d'hygiène, mais bientôt aussi tout le groupe concerné. Progression dans la confrontation, avons-nous dit, progression aussi dans la personnalisation de l'intervention auprès de l'enfant. Débordant du contexte de la classe, on se rendra jusqu'à la maison, à la source du problème d'hygiène, pour intervenir sur le milieu de vie de l'enfant. Tout semble indiquer que l'intervention progresse dans le sens du plus engageant, voire aussi du plus exigeant, de la part de l'enseignant. Cette progression est bien sûr tout aussi observable dans le second récit. Cependant, du moins à première vue, on peut dire qu'il s'agit plus d'une logique d'engagement dépendante des événements qui arrivent (la progression de la maladie de l'enfant), que d'une logique d'engagement volontaire et contrôlé, liée à un plan d'intervention qui semble éprouvé et qu'on suit, d'étape en étape. En effet, on peut voir que l'enseignante du deuxième récit passe, de son propre aveu, du plus facile au plus difficile de son engagement, d'une année où il s'agit de prendre soin d'un enfant malade, dont les traitements permettent de garder espoir, à une année où, le diagnostic fatal étant posé, il s'agira de l'accompagner vers la mort. Cela dit, si la progression est plus dépendante, dans ce récit, des événements qui arrivent, l'enseignante n'en est pas moins active et volontaire dans les actions qu'elle pose pour remplir la mission qu'elle s'est donnée, soit de rendre l'enfant heureux à travers ou malgré la progression de sa maladie. Tout comme l'enseignant du premier récit, sa progression d'intervention s'organise avant tout autour des événements qu'elle fait arriver et qui l'amènent à s'engager de plus en plus intensément dans sa mission.

– Une mission sociale où l'enseignant apparaît comme une personne en service. En somme, et un peu en corollaire de ce qu'on vient de commenter, on pourrait dire que la logique de progression sert, au fond, à mettre en valeur l'enseignant dans l'accomplissement de sa mission. Plus il avance vers les étapes les plus difficiles et les plus exigeantes, plus son intervention et ce qu'il mobilise dans cette intervention est mis en valeur. Et ce qu'il mobilise dans cette mission, il nous le livre dans la partie où il dégage l'enseignement de son récit : l'enseignant du premier récit mobilise, de son propre dire, une force qu'il possède, qui est, en fait, une capacité de rebâtir l'image de quelqu'un grâce à une insistance qu'il met, dans l'accomplissement de la mission, sur la valorisation et l'estime de soi à reconquérir par l'enfant en cause. C'est cette force mobilisatrice qui est mise en valeur dans la progression de son intervention et qui justifie qu'il aille jusqu'à la confrontation et qu'il pénètre le milieu de vie de l'enfant, pour parvenir à lui redonner cette estime de soi. Même chose pour l'enseignant du second récit qui nous dira qu'il mobilise une capacité d'écoute auprès des enfants qui en demandent plus parce qu'ils sont peu gâtés par la vie. Et, en ce sens, tout son récit évolue vers une écoute de plus en plus grande de l'enfant malade, jusqu'à l'écouter au moment où il s'apprête à entrer dans la mort, à la toute fin. C'est au fond cette écoute qu'on voit en action, d'une étape à l'autre, dans la progression de son intervention... Au fond, tout se passe comme si, par son récit, l'enseignant mettait en valeur ce qu'il considère posséder, comme capacité d'intervention, et qu'il se croit en devoir de mettre au service de sa mission. C'est donc en tant que personne-ressource en service, si l'on peut dire, qu'il se positionne par rapport à une mission qu'il considère pouvoir remplir de son mieux et cela, à partir de la capacité d'intervention qu'il possède.

– Une mission sociale qui s'accomplit à travers une série d'exploits à illustrer. Plus le récit avance, dirait-on, plus la mission se déploie vers ce qu'elle a de plus exemplaire à mettre en valeur sur le plan de l'intervention. Ainsi, dans le récit, tout se passe comme si l'enseignant, à partir d'un certain moment, nous présentait ses exploits les plus marquants en une série de tableaux illustratifs de son intervention. Dans le premier récit, il y aura le tableau représentant l'enseignant qui confronte l'enfant sur son hygiène ; il y aura le tableau représentant l'enseignant qui confronte le groupe sur son attitude de harcèlement ; il y aura le tableau représentant l'enseignant à la maison, tentant une intervention auprès de la mère de l'enfant. Tout cela pour répondre à l'engagement pris au départ de changer la situation de l'enfant malheureux et pour illustrer sa capacité de rebâtir l'image de soi de l'enfant. Dans le deuxième récit, même scénographie : il y aura le tableau représentant l'idée lumineuse de l'enseignante qui organise une

exposition de blocs Lego; il y aura le tableau représentant la fête organisée par l'enseignante avec les pompiers de la Ville; il y aura le tableau représentant la dernière fête organisée pour l'enfant dans la classe avec le groupe; enfin, il y aura le tableau représentant l'enseignante au chevet de l'enfant mourant. Tout cela pour répondre à l'engagement pris au départ de la mission: rendre l'enfant heureux et pour illustrer sa capacité d'écoute des besoins de l'enfant malade et bientôt mourant. Chaque tableau a son décor, ses personnages et son action. Chaque tableau adopte aussi une mise en scène similaire qui lui procure une autonomie narrative; pour chacun d'entre eux, il y a d'abord une mise en situation, suivie de la description du mode d'intervention choisi et, enfin, l'appréciation de cette intervention. En somme, tout concourt à ce que la mission soit bien illustrée en une série de scènes choisies pour leur valeur d'exemplarité.

– Une mission sociale où l'enseignant pénètre le milieu de vie familial de l'élève. Enfin, il nous faut mentionner cette particularité de l'intervention des enseignants, dans les deux récits, qui n'hésitent pas à pousser leur engagement jusqu'à la maison familiale de l'enfant. Dans le premier récit, l'enseignant rend visite aux parents pour voir le milieu de vie de l'enfant (on sait qu'il a un problème d'hygiène) et joue un peu un rôle de conseiller auprès de la mère, quant à l'attitude de responsabilisation à adopter envers son enfant. Dans le second récit, l'enseignante non seulement participera à une fête de famille, à la demande de la mère, mais elle jouera un rôle important d'accompagnement au chevet de l'enfant mourant. C'est là un engagement qui peut surprendre. Les enseignants, en général, même quand la relation avec les parents est très suivie, demeurent sur leur terrain, celui de l'école, quand ils invitent les parents à les rencontrer. C'est là une limite normale à leur engagement professionnel. Mais c'est sans doute là, dans cette délimitation de la zone de responsabilité des enseignants, qu'il faut aller chercher l'explication de cet engagement singulier chez nos deux enseignants. Comme nous l'avons mentionné au début de notre commentaire sur le récit d'accomplissement, en choisissant de se donner une mission sociale, l'enseignant se charge d'une responsabilité plus spécifique, à caractère social, qu'il se donne à l'intérieur de sa responsabilité d'enseignant. C'est un peu comme si un tel enseignant faisait une place plus grande à une dimension qu'assume, en fait, tout enseignant, mais sans pour autant s'engager si loin: il s'agit de la dimension éducative derrière la dimension proprement scolaire, où l'enseignant considère la personne derrière l'élève, sa vie familiale et sociale derrière sa vie proprement scolaire. L'enseignante du second récit l'exprime elle-même très bien lorsqu'elle dit: *Tu joues le rôle de mère en première année, mais avec un enfant malade, je trouve que je l'ai joué encore plus.*

3. LE RÉCIT D'INITIATION

Certains enseignants ont choisi de « se dire », en tant que praticiens, à travers ce qu'on a appelé un récit d'initiation. Nous en proposons une définition, une illustration et une interprétation. Au cœur de cette illustration, la présentation de deux prototypes: *Tu nous aimes pas* et *Une classe à découvrir*.

3.1. LES COMPOSANTES DÉFINITOIRES

Avant de présenter les prototypes du récit d'initiation, nous allons définir celui-ci relativement à sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et la nature du message livré.

– **La visée d'exemplarité: une expérience initiatique.** Dans ce type de récit, et c'est là sa visée d'exemplarité, l'enseignant, par le défi choisi, nous ramène en début de carrière, à cette étape où une expérience difficile vécue avec un groupe constitue une mise à l'épreuve de son identité professionnelle encore en définition. Par la narration de cette expérience qu'on qualifiera d'initiaticque, l'enseignant nous fait part d'une transformation par laquelle il fait un apprentissage significatif sur lui-même et sur sa pratique. Cet apprentissage constituera les bases d'une vision renouvelée de son rôle auprès des élèves et, plus largement, de sa façon d'aborder sa carrière d'enseignant.

– **La structure narrative: autour d'une épreuve à traverser.** Cette visée d'exemplarité s'incarne dans la structure narrative suivante: dans un bref épisode d'introduction, l'enseignant nous présente le problème sous l'angle d'une mise à l'épreuve à accepter. Trois épisodes suivront: il y aura d'abord ce qu'on appellera la descente aux enfers qui équivaut à la confrontation avec le groupe difficile; il y aura ensuite la remise en question provoquée par une remarque d'un élève porte-parole du groupe; il y aura enfin, issue d'un recadrage du problème faisant suite à la remise en question, une démarche transformatrice amenant l'enseignant à modifier son rapport au groupe. Le récit va se clore sur une appréciation, par l'enseignant, de sa démarche transformatrice.

– **La nature du message: un apprentissage à faire.** La nature du message porté par le récit d'initiation s'exprime sous la forme de ce qu'on appellera un apprentissage sur soi, comme praticien en quête d'identité professionnelle. Deux grandes composantes y sont rattachées: d'abord, une vision renouvelée de l'enseignement, issue de l'expérience initiaticque. Ce changement de vision se traduira, entre autres, par une compréhension nouvelle de son rôle d'enseignant et une meilleure connaissance des élèves et de leurs

besoins. Ensuite, la valorisation de la mise à l'épreuve dans la pratique, comme source privilégiée d'apprentissage sur soi. Rien ne vaut, semble-t-il, l'apprentissage sur le tas pour se définir professionnellement.

3.2. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE TU NOUS AIMES PAS

*Ils t'embarquent dans la fosse aux lions
puis tu en sors vivant : ou bien tu apprends à dompter les lions
ou bien tu te fais bouffer par eux...*

Le récit d'initiation se caractérise par une démarche transformatrice suscitée par un problème vécu comme une mise à l'épreuve de soi. Voyons les épisodes à travers lesquels se réalise la traversée de l'épreuve dans le récit prototype *Tu nous aimes pas* et, dans l'encadré qui suit, la nature de l'apprentissage réalisé.

► L'ouverture du récit : une mise à l'épreuve de soi, comme enseignant

– De l'offre et de l'acceptation de la mise à l'épreuve... Le récit s'ouvre sur la présentation d'un problème perçu au départ par l'enseignant comme une sorte de mise à l'épreuve à accepter. En effet, il est en début de *carrière* et on lui offre un poste dont une partie de la tâche concerne un groupe dit *un peu spécial*. Le directeur lui offre le poste en lui disant : « *Ce groupe est dur, mais tu devrais bien t'en sortir* », lui laissant ainsi entrevoir la difficulté maîtrisable de l'épreuve à traverser. L'enseignant *accepte*... À noter que l'enseignant symbolisera lui-même cette expérience éprouvante comme une un séjour dans *la fosse aux lions* dont on doit *sortir vivant*...

– De l'appréciation de l'épreuve acceptée... Mais il n'en est pas encore là... Les jeunes du groupe lui sont présentés. Ce premier contact lui permet d'apprécier la nature même de l'épreuve qui l'attend. Ce sera *la première fois* qu'il enseigne à *des élèves aussi jeunes*. L'enseignant prend soin de décrire le groupe : *tous des gars... les cheveux longs, des petits bums, mal habillés, les mains sales... ils ne semblaient pas intéressés plus qu'il fallait au cours... ils sortaient de leur cours de mécanique ou de menuiserie ; ils ne s'étaient pas lavés les mains avant de quitter les ateliers. De plus, ça mâchait de la gomme, ça sacrait et ils bourrassaient pour tout et pour rien.*

► **La descente aux enfers
ou la confrontation avec le problème**

– De l'entrée dans l'épreuve ou le premier contact avec l'objet de confrontation... Assez vite, l'enseignant perd le contrôle du groupe, de sorte qu'il n'a pas l'impression d'enseigner le dessin technique, mais simplement de tenter de faire régner l'ordre dans la classe. Il nous décrira sa première journée comme un enfer... Il regrettera alors d'avoir accepté le poste, jugeant avoir été piégé, d'avoir cru pouvoir s'en sortir, comme si on ne lui avait pas dit toute la vérité sur l'ampleur de la tâche qui l'attendait: *J'ai été naïf, naïf...*, dira-t-il. Le lendemain matin, il appelle le directeur pour lui apprendre qu'il n'y retournera pas. Ce dernier réussit à le convaincre de ne pas abandonner et lui propose de se rendre en classe avec lui pour rencontrer les élèves de ce groupe. Le sermon que le directeur leur fait redonne confiance à l'enseignant.

– De l'avancée dans l'épreuve ou la préparation du moment de confrontation... L'enseignant nous décrit sa démotivation graduelle et son manque d'intérêt, au cours des semaines qui suivent, à tenter de convaincre en vain les élèves de travailler. Toutes les raisons étaient bonnes, précisera-t-il, pour ne pas travailler, pour ne pas faire les dessins. Eux, ce qui les intéressait, c'était la mécanique, la menuiserie, pas le dessin technique. Il y en a qui ont le goût d'aller plus loin, mais pour la moitié de la classe, il s'agit de leaders. Ils mènent la classe. C'est à peu près là l'essentiel de l'état de situation qu'il nous décrit, en précisant qu'il n'en voit pas l'issue: *ça dure plusieurs semaines et je n'en vois pas le bout...*

– De l'issue de l'épreuve ou la confrontation et son dénouement... Il y a un moment où j'atteins le fond, dira-t-il, au moment de raconter ce qui va constituer l'événement déclencheur de la prise de conscience, au pire de l'épreuve. Après leur avoir donné deux ou trois cours pour faire un travail qui sert d'examen, il s'aperçoit qu'ils n'ont pas travaillé. Fâché, il arrive le cours suivant bien déterminé à les engueuler... Les élèves l'écoutent, sans dire un mot. Certains sourient... Parmi eux, il y en a un qui ne parle presque jamais et qui, sans être de son côté, n'est pas non plus du côté des leaders. C'est un élève tranquille et à son affaire. C'est surtout un élève, souligne l'enseignant, capable de saisir la situation. Je le trouvais spécial, dira-t-il, parce qu'il ne se mêlait pas plus qu'il ne fallait, mais il se rangeait du côté du groupe. La description du moment est précise... Il est le deuxième en avant, poursuit l'enseignant, je me le rappelle, il crayonne, il ne m'écoute pas... À un certain moment, il se lève la tête et dit: « Sais-tu c'est quoi ton problème, toi? Tu nous aimes pas... » Là, nous avoue l'enseignant, je venais de me faire planter. L'enseignant se rappellera de l'attitude du groupe qui le regarde et qui semble approuver, dans une sorte de consentement tacite, l'élève qui a parlé. Ensemble, soulignera-t-il, ils

avaient une force d'une puissance épouvantable. Après un moment, il répondra à l'élève: « Tu as peut-être raison », réfléchissant déjà au fait que cet élève ne fait qu'exprimer ce que tous les autres ressentent : il ne les aime pas et ils l'ont perçu... Et en s'adressant encore à eux : « On va continuer le cours puis je vous promets une chose... le prochain cours, il y a des choses qui vont changer. »

► **La remise en question
ou le recadrage du problème**

Cette phrase prononcée ce jour-là par cet élève et que le narrateur, dans son récit, prend soin de nous mettre en scène, va ramener l'enseignant à lui-même pour faire ce qu'il appellera un examen de conscience... Et cet examen de conscience va l'amener à constater que ce n'étaient pas les élèves qui avaient développé une attitude négative envers lui, mais lui qui, dès le départ, avait eu une attitude négative envers les élèves. Ce n'étaient pas eux qui ne l'aimaient pas, mais lui qui ne les aimait pas, pas eux qui avaient été de mauvais élèves, mais lui qui avait été un mauvais enseignant. L'élève qui avait pris la parole avait renversé le miroir et lui avait permis de porter un regard sur lui-même. *J'étais imbu de moi-même, dira-t-il, un enseignant qui connaît tout en dessin technique... j'étais un gestionnaire de programme... j'étais un pourfendeur de cours... j'étais l'expert... je n'avais pas tenté de les découvrir... les connaître... je n'avais jamais fait ce qu'il fallait pour les embarquer... Je n'ai pas créé de climat de classe...* L'enseignant explique cette attitude négative par le fait qu'il les a jugés rapidement sur leur apparence de groupe de décrocheurs. *Pour moi, dira-t-il, c'était une bande de petits délinquants. Il n'a pas vu que derrière le groupe, il y avait des individus. Il n'a pas vu que derrière les décrocheurs qu'ils étaient, il y avait des êtres humains... des jeunes qui avaient eu des problèmes...* Il ajoutera : *C'était à moi d'aller les chercher... finalement, c'est un élève qui est venu me chercher... ce n'est pas moi qui ai mis le changement en branle, c'est un élève...* Revenant, à la fin du récit, sur cette phrase prononcée par l'élève, l'enseignant nous ramènera à l'impulsion ressentie du défi à relever : *Je ne me souviens pas de tout ce qui m'est passé par la tête, mais une chose qui ne m'est pas passée par la tête, c'est l'idée que je démissionne. Pour moi, c'est bien clair, il fallait que je me relève les manches puis que je me prenne en main, que je remette tout ça sur le sens du monde...*

► **La démarche transformatrice
ou la résolution du problème**

– De la planification d'un nouveau départ et des conditions du changement... L'enseignant se questionnera toute la journée pour savoir comment agir après cet événement... *Qu'est-ce que j'allais faire?* Après une nuit sans sommeil, où il passera en revue *tout ce qui ne va pas* et qui doit être changé, une idée de stratégie lui viendra assez vite : *Il faut qu'on vide notre sac. Mais*

avant de les rencontrer, il lui faut s'assurer de certaines nouvelles conditions de travail avec les élèves. Le lendemain matin, avant les cours de l'après-midi, il va donc voir *les autres enseignants* qui ont ces élèves, pour une concertation concernant, entre autres, le temps à leur donner pour *se laver les mains*, au sortir des *ateliers* de mécanique ou autre. Une concertation aussi sur le plan du contenu, de sorte que des recoupements puissent être faits entre le cours de *dessin technique* et les autres cours pour motiver les élèves. Lier, en somme, le dessin technique aux préoccupations du *métier* auquel ils se préparent... Il s'agit, pour l'enseignant, dans cette préparation au changement à proposer aux élèves, d'enlever le plus possible *les irritants*... qui empêchent les élèves de *faire un bon travail*...

– De l'aveu des erreurs commises et de la proposition d'un nouveau départ... *Je suis parti avec de nouveaux outils*, dira-t-il, et *j'ai rencontré les élèves dans l'après-midi*. La première chose que je leur ai dite: «*Maudit que je vous haïssais, vous aviez vu juste hier. Je ne vous aimais pas, mais je vais tout faire pour que ça change.*»

– De la discussion et de la négociation pour établir les bases du changement... L'enseignant leur donne alors *de nouvelles consignes* quant à la façon d'entrevoir le travail en classe. Il leur dit qu'il est allé voir *les autres enseignants* pour une concertation et leur assure une *meilleure qualité d'enseignement* et un climat de travail *plus agréable* pour eux. Les élèves écoutent avec *sérieux*... Il ouvre la discussion en leur demandant des propositions pour rendre le climat de travail *plus agréable* en classe. Il dira *chercher à les convaincre* de la nécessité d'*essayer*. Il leur fera miroiter *des projets spéciaux*, une façon différente de travailler, des *maquettes à construire* pour ceux qui ont *moins d'habiletés en dessin*, etc. Lors de cette même journée, les élèves demanderont de travailler avec de la musique. L'enseignant considérera la demande raisonnable... Ce sont les élèves qui s'occuperont de trouver un système de son. L'enseignant s'inquiétera de sa provenance, mais avancera avec la motivation des élèves et les risques qu'elle sous-tend... Ils trouveront aussi l'armoire pour mettre le système de son et montreront dans tout cela leur débrouillardise et surtout la confiance qu'ils développent envers l'enseignant. À la demande des élèves, l'enseignant acceptera aussi de ne pas donner de devoirs et de leçons à faire, le soir... *Ce que je voulais*, précisera-t-il, *c'était que le cours fonctionne*... L'enseignant y verra graduellement un avantage: plus les élèves s'impliquent dans les nouvelles tâches, plus lui-même se sent *les épaules libérées*... Il dira avoir finalement fait *le cheminement inverse* par rapport à ce qui s'était passé avant le changement: *J'ai adapté mon cours en fonction de leurs besoins au lieu qu'eux s'adaptent à mon enseignement*.

– De la progression et des limites du changement à apporter... À la suite de cette rencontre, il dira ne plus avoir besoin de faire de la discipline. Tout ça s'est ajusté au fur et à mesure, soulignera-t-il. Cela ne veut pas dire non plus qu'à partir de ce moment, tout le monde a fonctionné à la perfection. L'enseignant prendra soin de nuancer en relevant que certains manifesteront encore leur insatisfaction, mais que, pour la majorité, le travail se fera correctement. Il faudra ramener parfois à l'ordre les plus délinquants. Mais l'enseignant considère avoir réussi avec le pire des élèves. Le pire, dira-t-il, est devenu un grand collaborateur. C'est lui qui organise tout... c'est le rassembleur...! C'est un leader, mais si tu donnes du pouvoir à un leader, il se sent plus correct dans sa peau. Je contrôlais son pouvoir en lui donnant des responsabilités dans la classe. Pour bien montrer la progression de l'implication des élèves et l'amélioration de la relation, l'enseignant raconte que ce sont les élèves qui réparaient sa voiture. Les élèves le saluent, au passage. Il va même dîner parfois avec eux à la cafétéria... et chacun lui raconte un peu sa vie.

► **La clôture du récit :
les résultats de la démarche transformatrice**

On se reporte en fin d'année et l'enseignant raconte une anecdote montrant où il en est arrivé avec eux : lors d'une exposition de fin d'année, sa femme, qui était venue, est demeurée surprise de voir que les prétendus mauvais élèves dont son mari lui avait parlé en début d'année étaient ces élèves qui avaient salué l'enseignant en entrant : « Pas ces petits garçons-là ? » lui demanda-t-elle incrédule. Ces bons petits garçons, nous dit l'enseignant, que je n'avais pas pris la peine de connaître. Ils avaient un fond extraordinaire, un cœur épouvantable et je me rappelle encore de leurs noms aujourd'hui. Ça fait vingt ans, je ne les ai pas oubliés. En conclusion, l'enseignant dit avoir choisi ce récit pour montrer que c'était lui qui devait changer le plus. C'était à moi d'aller les chercher, reconnaît-il. En outre, il signale que le changement n'a pas porté que sur le groupe concerné et qu'il s'est répercuté sur l'ensemble de ses groupes : J'ai changé automatiquement vis-à-vis des autres groupes aussi.

► **L'apprentissage réalisé**

J'ai fait un gros apprentissage, dira l'enseignant. En 78, j'ai appris à mettre en place des stratégies et à faire un examen de conscience afin d'être capable d'amener le groupe à fonctionner... Maintenant, il s'agit de les adapter à d'autres groupes, et c'est facile. De quelle nature est donc cet apprentissage lié à la remise en question et au changement apporté ?

– D'une vision renouvelée de l'enseignement... Il faut reprendre ici la fin du récit pour souligner le désir de l'enseignant de montrer, par le récit, que c'est lui qui devait changer... *C'était à moi d'aller les chercher*, dira-t-il. Il montre ainsi qu'un des apprentissages importants pour lui a été de se rendre responsable d'*aller chercher les élèves* et aussi, comme il le développe, de *les connaître* dans ce qu'ils sont... Sa remise en question lui a fait voir qu'il n'avait pas fait d'effort pour connaître les préoccupations des élèves, au départ. Il les avait pris du haut de son *expertise* en dessin technique. Il les avait aussi jugés *sur leur apparence ou sur une première impression*, ce qu'il assure ne plus avoir fait par la suite, dans sa carrière. Ses stratégies pour aller les chercher, c'est de *se présenter, en début d'année*, dorénavant, *comme un collaborateur : quelqu'un qui est là pour les aider, pour animer et pour susciter l'intérêt*. *S'ils ont des problèmes, poursuit-il, tu es là pour les aider, tu es un confident*. Il dit leur parler de lui, de sa vie personnelle, admettre qu'il *a des lacunes* et qu'il *compte* sur eux pour le *ramener à l'ordre*, au besoin. Il dit *faire connaître ses exigences*, ce sur quoi il *est tolérant*, ce sur quoi il *est intolérant*. En somme, il dit tenter de *les placer dans un climat de confiance*. *Il faut que tu apprennes à découvrir chacun de tes élèves*, poursuivra-t-il. *C'est quoi leurs intérêts ? Qu'est-ce qu'ils veulent faire ? Comment ils vont se comporter ? C'est qui les leaders ? Comment adapter les programmes pour qu'ils soient fonctionnels pour eux ?*

– De la façon de concevoir l'apprentissage à la pratique comme une mise à l'épreuve... L'enseignant a aussi appris qu'avec les défis de la pratique, tout enseignant se retrouve face à lui-même. Il dira : *Tu n'auras jamais aucun directeur adjoint qui va t'aider plus que toi-même dans ta classe. Ils t'embarquent dans la fosse aux lions puis tu en sors vivant : ou bien tu apprends à dompter les lions ou bien tu te fais bouffer par eux. C'est ça l'enseignement*. L'enseignant montre ainsi qu'il associe l'apprentissage à l'enseignement à une initiation, à une mise à l'épreuve qu'on réussit ou qu'on échoue... Cela signifie aussi que l'enseignement, surtout dans sa dimension de conduite du groupe-classe, s'apprend dans l'action et non, comme le soutiendra l'enseignant, à l'université, hors de l'action : *Moi, j'ai plus appris sur le tas, avec les élèves, apprendre à gérer les comportements, à s'adapter à une situation...*

3.3. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE UNE CLASSE À DÉCOUVRIR

*Ça a été le meilleur stage de tout mon enseignement...
il n'y a plus rien qui me fait peur, je rentre n'importe où maintenant.*

Le récit d'initiation se caractérise par une démarche transformatrice suscitée par un problème vécu comme une mise à l'épreuve de soi. Voyons les épisodes à travers lesquels se réalise la traversée de l'épreuve dans le récit prototype *Une classe à découvrir* et, dans l'encadré qui suit, la nature de l'apprentissage réalisé.

► **L'ouverture du récit :
une mise à l'épreuve de soi, comme enseignant**

– De l'offre et de l'acceptation de la mise à l'épreuve... Le récit s'ouvre sur la présentation d'un problème perçu au départ par l'enseignante comme une sorte de mise à l'épreuve. En effet, on sait qu'elle a accepté *un poste de remplacement pour une classe d'adaptation scolaire en cheminement particulier*; on sait aussi que ce sont des élèves faibles, sur le plan *académique*, dont *plusieurs présentent un trouble de comportement*. C'est le *professeur responsable* partant qui lui *présente la liste d'élèves* et qui lui décrit la composition du *groupe* dont elle aura la responsabilité. Sa *détermination* est mise à l'épreuve dans cette expérience nouvelle; c'est en effet la *première fois* qu'elle enseigne au secondaire: *le sentiment le plus présent, à ce moment précis, avouera-t-elle, est la crainte de ne pas être à la hauteur...*

– De l'appréciation de l'épreuve acceptée... Les jeunes du groupe lui sont présentés. Ce premier contact, *ni amical, ni agressif*, lui permet tout de même d'apprécier l'épreuve qui l'attend. *Quel défi à relever, s'exclamera-t-elle*, en sortant de la classe. Il lui reste une semaine pour *se préparer* à affronter l'épreuve... Elle doit enseigner *la majorité des matières, surtout le français et les mathématiques*, matières que ce type d'élèves n'aiment pas. Dans sa *préparation* d'enseignement du français, elle se met à *la recherche de textes* susceptibles de *les intéresser* et se dit que, *pour le reste, cela peut attendre...*

► **La descente aux enfers
ou la confrontation avec le problème**

– De l'entrée dans l'épreuve ou le premier contact avec l'objet de confrontation... *J'ai commencé mon contrat le jour de la Saint-Valentin*. C'est ainsi que l'enseignante nous fait entrer dans sa mise à l'épreuve. Elle arrive plus tôt pour *se familiariser avec les lieux...* et constate que le local n'est pas *agréable* du tout. Elle le décrit comme un local sans *aucune fenêtre, sombre et terne...* avec *des trous dans le mur, des morceaux de plâtre arrachés et quelques*

graffitis. La cloche sonne et les élèves arrivent... L'enseignante, décrivant les cas difficiles qui composent le groupe, conclut qu'il s'agit là d'un mélange explosif... Le directeur vient la présenter... et lui souhaiter la bienvenue...

– De l'avancée dans l'épreuve ou la préparation du moment de confrontation... *Au premier contact, l'enseignante dira avoir eu droit à l'indifférence. Elle prendra son temps pour les apprivoiser en mettant de côté les apprentissages scolaires et en tentant de faire connaissance. La première semaine passe tant bien que mal... Le lundi suivant, elle devient plus exigeante : elle demande aux élèves un effort pour avancer dans le travail, sans oublier, précisera-t-elle, de les motiver et de les encourager. Elle dira sentir la tension monter dans le groupe, mais elle n'y porte pas attention...*

– De l'issue de l'épreuve ou la confrontation et son dénouement... *Le lendemain matin, un élève qu'elle sent particulièrement agressif se comporte mal en classe. Il déchire la feuille que l'enseignante lui donne pour travailler et jette tous ses papiers par terre. À deux reprises, l'enseignante lui demandera de ramasser ses papiers, mais il refusera. La seconde fois, elle lui lance un ultimatum : ou bien il ramasse ses papiers, ou bien il va en retenue. Il la défie et sort... après avoir renversé son bureau et avoir claqué la porte. C'est à ce moment, dira l'enseignante, que j'ai eu tout le monde contre moi. Tous les élèves du groupe se mettent à lui reprocher d'avoir sorti l'élève de la classe, à lui dire qu'avec l'enseignant précédent, tout se réglait à l'intérieur de la classe et qu'il ne sortait personne. Le groupe est agressif. Ils craignent d'avoir la direction sur leur dos, de se faire suspendre... et alors, leurs parents ne seront pas contents... Le côté émotif est à fleur de peau... C'est alors qu'au milieu de la confrontation, un élève lancera à l'enseignante, la regardant bien dans les yeux : « Tu ne resteras pas plus de trois semaines, on va te faire brailler toutes les larmes de ton corps. On ne te veut pas, on ne t'aime pas. On veut que tu débarasses. » L'élève a seize ans, il est un leader du groupe, il sait très bien ce qu'il dit... précise l'enseignante, qui avouera avoir été fortement ébranlée par l'événement...*

► **La remise en question
ou le recadrage du problème**

Cette phrase prononcée ce jour-là par cet élève et que l'enseignante, dans son récit, a bien pris soin de nous mettre en scène, va la ramener à elle-même et à son questionnement de départ lié à sa crainte de ne pas être à la hauteur et à sa détermination de continuer. En effet, répondant à son ami qui lui conseille de ne pas abandonner et de rester déterminée comme elle l'a toujours été, elle s'interrogera sur ses motivations profondes à continuer, précisant ainsi le sens qu'elle souhaite donner à son rôle d'enseignante et, du même coup, la direction à donner à la suite des événements : *Je ne pouvais pas seulement aller travailler pour gagner de l'argent, je devais aimer ce que je faisais. Et aimer*

ce qu'elle fait suppose qu'elle ne fasse pas que continuer, mais réussir à *gagner le cœur de ses élèves*, comme elle le précisera plus tard... C'est alors qu'elle décide de poursuivre... convaincue de réussir. *Je me disais*: « *Ils ne m'auront pas. C'est ma première année avec cette clientèle, je vais réussir, je le sais.* » Cette façon renouvelée d'entrevoir le *défi*, on le verra, l'amènera à changer d'attitude envers les élèves... à s'y prendre autrement! Car, bien qu'elle ne s'explique pas beaucoup, à cette étape du récit, sur cet aspect de sa remise en question, elle sait maintenant des choses qu'elle ignorait sur la façon de s'y prendre: il ne faut pas prendre ces élèves de front et les confronter à l'autorité, ni la sienne, ni surtout celle de l'école. Les élèves lui ont dit qu'ils ne supporteraient pas de se soumettre à son *contrôle*. Ils lui ont aussi appris les conséquences, pour eux, d'envoyer un élève du groupe au local de retenue de l'école. Elle dira à ce propos: *quand tu arrives, tu ne sais pas tout ça. On ne m'avait rien dit à propos de ce local. C'est pourquoi la première chose qu'elle fera, au retour, c'est de s'en excuser auprès des élèves et de leur proposer de recommencer à neuf et de définir les règlements ensemble, à l'interne. C'est là le point de départ de la démarche transformatrice...*

► La démarche transformatrice ou la résolution du problème

– De l'aveu des erreurs commises et de la proposition d'un nouveau départ... La première étape de cette démarche transformatrice est donc l'aveu aux élèves de ses erreurs et la proposition d'un nouveau départ... Quand les élèves entrent pour le cours de l'après-midi, ils la provoquent en simulant la surprise de la voir de retour... Elle s'impose en leur lançant qu'elle sera là jusqu'à la fin et en invitant le groupe à la suivre... Concrètement, elle s'excusera d'avoir utilisé à mauvais escient le local de retenue et proposera de redéfinir les règles de fonctionnement dans la classe...

– De la discussion et de la négociation pour établir les bases du changement... Elle planifie pour cela un *conseil de coopération*, où chacun aura l'occasion de s'exprimer et où de nouvelles règles de fonctionnement seront établies. – À PROPOS DU PREMIER PAS DANS LA DISCUSSION... Cet après-midi-là, elle leur demande de former un cercle et se place *parmi eux*, comme pour établir, déjà, un nouveau rapport avec eux. Elle constatera aussi que les élèves établissent un nouveau rapport avec elle: ils ne sont plus *arrogants, mais plutôt respectueux et attentifs*. Pour la première fois, *ils se sentent concernés et impliqués*. Ils s'entendent pour éviter dorénavant le local de retenue et *régler les problèmes à l'interne*. Ils s'entendent aussi pour se donner un *cadre de vie, des règlements, ce qui n'avait pas été fait au début*, signale l'enseignante. Ils se quittent sur ce nouveau *contrat* établi... L'enseignante conclura à un *premier pas en avant...* tout en sachant qu'il lui faudrait faire preuve de *patience...* pour arriver à *les rejoindre*. Elle précisera que, par la suite, le *changement n'a*

pas été *instantané* et qu'il a fallu ne compter que sur elle-même, ayant peu d'*appui*, si ce n'est l'offre de l'*éducatrice spécialisée* pour soutenir les élèves les plus difficiles. C'est une école où l'on pratiquait peu l'*entraide* et le *travail d'équipe*, soulignera-t-elle. – À PROPOS DU DEUXIÈME PAS DANS LA DISCUSSION... Le lendemain, l'enseignante revient sur la *discussion de la veille*, pour boucler, dira-t-elle. Cette fois, elle va jusqu'à les mettre au défi de réussir leur année scolaire. En fait, elle cherche, de cette façon, à les convaincre qu'elle peut les aider et qu'elle n'est pas là pour les «*écœurer*». Tout le monde acceptera de relever le défi et surtout le *leader négatif*, celui-là même qui lui avait dit qu'elle ne resterait pas et qui avait provoqué, chez elle, la remise en question. Je savais qu'il fallait que je le mette de mon bord, dira-t-elle, pour qu'il devienne un *leader positif*. Elle leur fait miroiter un meilleur avenir s'ils se prennent en main. La discussion dure tout l'après-midi. Et l'enseignante voit qu'ils se respectent entre eux. Une élève qui avait l'habitude de se faire taquiner pour sa grosseur dira aux autres comment cela la blesse et le groupe empêchera même quelqu'un de la taquiner sur ce sujet. L'enseignante en conclura que ces élèves ont un cœur pour aimer et qu'il faut juste leur laisser la chance de le faire. Au fond, tous se ressemblent : ils vivent tous une situation conflictuelle à la maison... L'enseignante repartira cet après-midi-là le cœur plus léger. Au moment de partir, leur ayant demandé s'ils croyaient possible de faire un bout de chemin ensemble ; ils lui répondront : «*On verra*», ce qui voulait dire, de l'avis de l'enseignante : «*Fais tes preuves et on verra*.» Elle considérera avoir franchi un autre pas. Elle se dira heureuse tout en restant inquiète. À tous les jours pendant un mois, dira-t-elle, je me demandais : «*Qu'est-ce qu'ils vont faire aujourd'hui ?*» – À PROPOS DE LA FIN DE LA DISCUSSION... Le lendemain, elle fera un rappel sur la discussion de la veille. Elle fera en sorte que les règlements soient rappelés et notés également. Elle profitera du cours de formation professionnelle et sociale qui s'y prêtait pour reparler de ce qui s'était dit. Mais après la pause, elle mettra fin à la discussion afin que tous puissent prendre un certain recul. De son avis, il ne fallait pas non plus laisser croire que le temps de classe n'allait passer qu'à la discussion ; il ne fallait pas laisser croire à la perte de temps... Elle a donc ramené le groupe au travail à faire, s'ils voulaient réussir...

– De la progression et des limites dans le changement à apporter... Avec le temps, les périodes étaient de plus en plus sérieuses. Ils ont demandé de travailler en équipes. Il fallait y aller progressivement, expliquera l'enseignante. Il fallait d'abord faire la preuve qu'ils pouvaient bien travailler seuls. L'enseignante se rappelle de la première activité de français qui s'est bien déroulée. Tous participaient, précisera-t-elle. Dans les journées qui ont suivi, il y a eu des accrochages, des prises de bec, comme elle le dira elle-même. Mais elle avait pris le parti d'ignorer certains comportements, de laisser passer certaines choses qui semblaient anodines. Tout allait si bien qu'ils ont essayé de

faire fâcher l'enseignante en commençant à mâcher de la gomme. À un certain moment, elle les a surpris en se mettant à mâcher avec eux. Ils ont été épatés de voir l'enseignante se mettre à leur niveau et s'amuser avec eux. Je ne suis pas certaine que le directeur aurait été en ma faveur, dira l'enseignante, mais je devais gagner le cœur de mes élèves... La classe devient de plus en plus épanouie, le travail se déroule relativement bien. Ils n'étaient pas des anges, nuancera-t-elle, ils avaient leur trouble de comportement et leur paresse au travail, mais au moins, un lien s'était créé et, à mon grand étonnement, je commençais sincèrement à m'attacher à mon groupe. Le lien était créé. Il y a même eu un projet en géographie; ils travaillaient en équipes. Tout s'est bien déroulé et le résultat a même été surprenant. Le directeur viendra parfois se plaindre de quelques-uns, et l'enseignante répondra: «Laissez-moi ça, je vais m'organiser.» L'important, pour l'enseignante, était d'avoir leur confiance. Il aurait toujours été possible d'aller en chercher un peu plus sur le plan académique, dira-t-elle, mais je ne pouvais pas vouloir à leur place. Ils ont arrêté de démolir le local, et ils ne me jouaient plus dans le dos, non plus. Quelques-uns venaient s'asseoir avec moi pour jaser... Je trouvais que j'avais une belle relation, ajoutera-t-elle, je suis venue à les aimer beaucoup.

► **La clôture du récit:
les résultats de la démarche formatrice**

En fin de récit, l'enseignante nous situe en fin d'année scolaire. En guise d'appréciation des résultats obtenus, à l'issue de la démarche, l'enseignante nous décrit une sortie du groupe au Village des Sports, en juin. Ce sera l'occasion de nous montrer comme la dynamique du groupe a changé. Entre autres, ce sont les quatre élèves qui ont causé le plus de problèmes pendant l'année qui voudront monter dans la voiture de l'enseignante. *Ça m'a prouvé, dira-t-elle, que j'avais réussi ma tâche, celle de toucher le cœur de ces êtres si durs d'apparence. L'enseignante fait son bilan: De cette demi-année, lui reste la fierté d'avoir gagné. Je n'ai pas gagné un concours, mais j'ai gagné le cœur de mes élèves.*

► **L'apprentissage réalisé**

L'enseignante dira de cette expérience qu'elle l'a fait avancer beaucoup... *Ça a été le meilleur stage de tout mon enseignement, estimera-t-elle, pour bien marquer le caractère formateur de l'expérience. En quoi l'expérience, vécue, avons-nous dit, comme une mise à l'épreuve, a-t-elle été formatrice, en quoi l'a-t-elle fait avancer ?*

- De l'identité professionnelle acquise... La mise à l'épreuve lui a donné une *assurance*, une *confiance* dans ce qu'elle entreprend, une *confiance* dans sa *capacité de réussir*. *Plus rien ne me fait peur...* conclura-t-elle. Cette *confiance* en soi et en sa *capacité de réussir* a conforté son choix professionnel: *Ça m'a donné de l'assurance et le métier d'enseignante, je sais que c'est pour moi.*
- De la découverte de qualités personnelles... Par ailleurs, la mise à l'épreuve lui a fait découvrir des qualités qu'elle possédait sans le savoir: *Je me suis aperçue que j'avais un très bon caractère et que j'étais patiente.*
- D'une vision renouvelée de l'enseignement... La mise à l'épreuve a changé sa conception de l'enseignement. L'enseignante dira avoir *changé son approche avec les jeunes*. Pour elle, il semble devenu important de créer un lien avec les jeunes, *prendre le temps de leur parler, d'échanger...* La dimension relationnelle semble avoir pris une importance accrue, à côté de la dimension proprement scolaire.
- D'une ouverture d'esprit sur les élèves... La mise à l'épreuve lui a fait découvrir aussi la clientèle adolescente. Elle s'aperçoit qu'elle *aime les jeunes adolescents, pas seulement les enfants*. Avant l'expérience, les *adolescents la fatiguaient...* L'expérience lui permet d'apprendre à les connaître et à les apprécier. Elle dira, à partir de cette expérience, *ne plus les voir de la même façon...* Dans le fond, conclura-t-elle, *ils veulent juste impressionner et être aimés...*

3.4. LE COMMENTAIRE INTERPRÉTATIF

Refaisons une lecture des prototypes présentés, de façon à retracer l'essentiel de la démarche délibérative empruntée par les enseignants dans le récit d'initiation.

- La pratique conçue comme une expérience privilégiée d'apprentissage sur soi. Dans le récit d'initiation, l'enseignant fait face à un problème qui se présente à lui comme une mise à l'épreuve de sa compétence. Dans les deux récits, le défi est grand et similaire: le groupe est reconnu très difficile; dans les deux cas, il s'agit d'adolescents qui suivent des cheminements qu'on pourrait qualifier de non réguliers. Pour l'un (l'enseignant du premier récit), il s'agit d'un groupe du professionnel court qui se destine à l'apprentissage d'un métier, à court terme. Pour l'autre (l'enseignante du second récit), il s'agit d'un groupe de cheminement particulier continu qui regroupe des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement. Dans

les deux cas, il s'agit d'élèves plus ou moins marginalisés dans l'école, qui semblent avoir développé une forte cohésion entre eux, qu'on nous décrit comme peu motivés pour l'école et qui paraissent particulièrement rebelles à l'autorité, en particulier celle que représente l'enseignant. Voilà donc rappelées quelques données de départ qui montrent un peu la nature de l'épreuve qui s'annonce pour deux enseignants qui en sont encore à leurs débuts dans l'enseignement et qu'on peut soupçonner fragiles quant à leur sentiment de compétence; suffisamment, du moins, pour que l'épreuve ébranle ce sentiment de compétence et remette en cause leur identité professionnelle. C'est toute leur vision de l'enseignement et de leur rôle auprès des élèves qui sera transformée, à l'issue de la traversée de cette épreuve. Tout se passe donc comme si, dans le récit d'initiation, la pratique était abordée comme une expérience privilégiée d'apprentissage sur soi, comme enseignant, mais un apprentissage de type initiatique, c'est-à-dire qui se présente, et la structure narrative des récits en témoigne, comme une épreuve à traverser...

– Un apprentissage à l'origine duquel l'enseignant est mobilisé par un impératif de survie⁵. Il est intéressant de s'arrêter à la façon dont les enseignants abordent cette mise à l'épreuve que représente l'acceptation de cette tâche auprès d'un groupe qui s'annonce difficile. En fait, l'épreuve représente tout à la fois un défi attirant et inquiétant. Un défi attirant, car il fournit à chacun une occasion de faire ses preuves en tant qu'enseignant. Un défi inquiétant parce que cette même occasion les conduira peut-être à vivre un échec professionnel. La métaphore utilisée par l'enseignant du premier récit résume très bien cette double facette de l'épreuve qui s'annonce: *Ils t'embarquent dans la fosse aux lions puis tu en sors vivant: ou bien tu apprends à dompter les lions ou bien tu te fais bouffer par eux. C'est ça l'enseignement*. Au fond, ce que nous dit cet enseignant, c'est qu'on apprend à devenir enseignant *sur le tas*, en faisant face à l'épreuve. Sauf qu'on ne connaît pas l'issue de l'épreuve. On peut aussi bien en sortir vainqueur que vaincu... D'où l'hésitation à accepter l'expérience qu'on leur offre et la nécessité d'évaluer les chances, pour chacun, *d'en sortir vivant*, de survivre à l'épreuve de *la fosse aux lions*. Dans le premier récit, après la première rencontre avec le groupe, l'enseignant ne veut plus retourner et c'est le directeur qui réussit à le convaincre d'entrer dans l'expérience. Dans le second récit, l'enseignante se demandera, au début, si elle est à *la hauteur* de l'épreuve qui s'annonce;

5. On parle ici d'une survie mobilisante, source d'épanouissement où l'enseignant sera amené à confirmer son engagement, par rapport à une survie paralysante, source de démission où l'enseignant serait amené à baisser les bras. Sur ce concept de survie, chez l'enseignant, et ses effets paralysants, voir les travaux de Woods (1990). Sur la survie, comme étape de développement professionnel, voir Wheeler (1992).

et c'est un peu plus tard, au moment où l'expérience est déjà amorcée, que l'enseignante, rentrant chez elle, pensera abandonner. Cette fois, ce sera son ami qui la poussera à poursuivre l'expérience. Dans les deux cas, donc, tout se passe comme si les deux enseignants, au moment de traverser l'épreuve, étaient mobilisés par un impératif de survie lié à une compétence de base dont ils doivent faire la preuve et qui leur permettra d'accéder à une identité professionnelle d'enseignant à part entière.

– Un apprentissage qui se fait au prix d'un cheminement douloureux et confrontant. La métaphore de la fosse aux lions, utilisée par l'enseignant du premier récit, est évocatrice de ce qui se passe, lors de la traversée de l'épreuve. Car c'est bien d'un affrontement qu'il s'agit, pour ne pas dire d'un combat avec un groupe qui a toutes les apparences, pour l'enseignant qui l'affronte, d'une bête fauve. D'ailleurs, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'affronter des élèves en particulier, mais bien un groupe dans sa globalité... *Ensemble*, dira-t-il, *ils avaient une force d'une puissance épouvantable*. La figure de l'adversaire est tout aussi groupale, chez l'enseignant du deuxième récit. Sans utiliser explicitement la même métaphore que l'enseignant du premier récit (elle parle plutôt du groupe comme d'un *mélange explosif*), elle parle tout de même d'un groupe *très agressif* qu'elle tentera en vain d'*apprivoiser*. Encore là, l'image de la bête fauve n'est pas loin. Ce combat est celui d'un enseignant qui veut *dompter* la bête fauve, c'est-à-dire forcer les élèves à travailler, à sa manière, alors que les élèves ne veulent pas s'en laisser imposer. Et avant qu'il trouve la manière, il lui faudra vivre le cheminement douloureux, plus particulièrement pour un enseignant en quête d'identité, d'une perte totale de contrôle du groupe jusqu'à un moment ultime de confrontation où il se fera renvoyer une image négative de lui-même. Lors de ce moment de confrontation, déclenché par ce qui est perçu comme une attaque de la part de l'enseignant, c'est tout le groupe qui exprime son agressivité et sa frustration à travers la voix d'un élève qui en est ni plus ni moins que le porte-parole: « *Sais-tu c'est quoi ton problème, toi? Tu nous aimes pas!* », lancera le premier groupe. « *On ne te veut pas, on ne t'aime pas* », lancera le second. Encore là, c'est la figure groupale qui domine, répondant à l'attaque d'une seule et unique voix, une voix qui ébranle et atteint finalement l'enseignant, mettant fin au combat...⁶

6. Cette force de cohésion du groupe contre l'enseignant vue par lui comme une bête à dompter a été bien décrite par Filloux (1974) dans son analyse des clauses du contrat pédagogique entre l'enseignant et les élèves. Voir en particulier ses notions de groupe primaire et groupe secondaire dans le contexte de la dynamique du groupe-classe (p. 128 et suivantes).

– Un apprentissage qui passe par l'éclair d'une révélation sur soi et sur sa pratique. Ce qui, d'une part, peut ainsi être symbolisé par un combat dans la fosse aux lions, peut aussi, d'autre part, l'être par une quête de soi-même. Si l'épreuve initiatique est une rencontre avec la bête fauve, elle est aussi une rencontre avec soi-même, au cœur du cheminement. Car la voix du groupe qui se fait entendre, à travers son porte-parole, est surtout une voix qui révèle l'enseignant à lui-même. L'enseignant du premier récit dira lui-même que la phrase lancée par le groupe, à travers son porte-parole, a *retourné le miroir* sur lui-même, lui permettant de se regarder. Et il n'a pas aimé ce qu'il a vu : quelqu'un qui, jusqu'à présent, a joué à *l'expert* dans sa matière et qui n'a pas tenté de *connaître* les élèves pour ce qu'ils sont. Quelqu'un qui a jugé le groupe *sur les apparences* ; qui l'a vu comme un *groupe de délinquants et de décrocheurs*. Quelqu'un qui n'a pas vu *les individus derrière le groupe*. L'enseignante du second récit, quant à elle, ne veut pas se voir comme quelqu'un qui abandonne facilement et surtout pas comme quelqu'un qui va se contenter de travailler simplement pour gagner son salaire. Elle veut *aimer* ce qu'elle fait. Et cela veut dire *gagner le cœur* de ses élèves et non ce qu'elle a fait jusqu'à présent, soit se les mettre à dos. Elle fera aussi allusion, à la fin du récit, à son manque d'ouverture à l'égard des adolescents, avant de vivre cette expérience, une expérience qui lui apprendra à mieux les connaître et à mieux les apprécier. Forts de cette révélation sur eux-mêmes, les deux enseignants vont reprendre leur quête initiatique, mais cette fois prêts et déterminés à modifier leur image d'eux-mêmes. Et modifier leur image d'eux-mêmes, comme enseignants, cela voudra dire modifier le rapport à établir avec leur groupe d'élèves, car c'est sur ce rapport maintenant détérioré que s'est construite leur image négative. Changer l'image, c'est essentiellement changer le rapport établi avec le groupe. L'image de soi, comme enseignant, est reflétée par les élèves.

– Un apprentissage qui s'incarne dans une démarche transformatrice de la personne. On va donc assister à une véritable inversion du rapport établi avec les élèves. D'un rapport d'agression, on va tenter de passer à un rapport de confiance ; d'un rapport de friction, on va tenter de passer à un rapport de complicité. Toute l'entreprise d'intervention de l'enseignant, à partir de cet éclair de révélation sur soi, est mobilisée, somme toute, par cette entreprise de transformation de son rapport aux élèves qui sera aussi, du même coup, une redéfinition de son rôle en tant qu'enseignant. Et l'essentiel de cette entreprise de renouvellement va s'incarner dans un processus de négociation ou de renégociation d'un nouveau contrat entre l'enseignant et les élèves du groupe. Dans les deux récits, les enseignants vont revenir auprès de leurs élèves en leur proposant, en ce sens, une discussion ouverte (appelée conseil de classe, dans le deuxième récit) en vue de définir les nouvelles bases du contrat. Dans le premier récit, l'enseignant fera des propositions concrètes pour rendre le climat de travail plus agréable en

classe: projets spéciaux, maquettes à construire. De leur côté, les élèves demanderont de travailler avec de la musique, demande que l'enseignant trouvera raisonnable. On s'entendra aussi pour qu'il n'y ait pas de travail à la maison, en termes de devoirs et leçons. Dans le second récit, on s'entendra d'abord pour que tout problème soit réglé à l'interne de la classe, étant donné que c'est l'envoi d'un élève au local de retenue qui avait déclenché la confrontation entre l'enseignant et les élèves du groupe. On s'entendra aussi sur de nouveaux règlements, un cadre de vie en classe, ce qui n'avait pas été fait au départ. Les deux enseignants réussiront ainsi à convaincre le groupe d'élèves d'*essayer*... En fait, tout se passe comme si, par ce nouveau contrat et la discussion ouverte qu'elle suppose, comme principale mesure d'intervention, les enseignants mettaient en place les conditions nécessaires pour qu'un nouveau rapport s'établisse, au fil des jours, et servent pour ainsi dire de repoussoir au rapport et au rôle antérieurs.

– **Un apprentissage qui conduit à un engagement renouvelé au groupe d'élèves.** Il est intéressant d'observer comment les enseignants témoignent de cette inversion du rapport aux élèves. Une des illustrations les plus significatives est sans doute le rapport à l'élève qui est le leader du groupe et qui démontre sa cohésion. L'enseignant du premier récit considère avoir réussi avec *le pire des élèves qui est devenu un grand collaborateur, celui qui organise tout*. Pour cet enseignant, *donner des responsabilités au leader, c'est contrôler son pouvoir*. De même, l'enseignante du second récit considère avoir réussi à mettre *le leader négatif de son bord*, celui-là même qui s'était fait le porte-parole du groupe, au moment de la confrontation, et en avoir fait un *leader positif*. On voit bien, par ce leader, le passage du rapport d'agression (le groupe contre l'enseignant) au rapport de confiance (le groupe avec l'enseignant). Une autre illustration significative du changement de rapport est donnée, dans les deux récits, lorsque les deux enseignants doivent se compromettre en faveur du groupe, en marge de l'institution. Dans le premier récit, l'enseignant se rend complice des élèves en acceptant qu'ils apportent et utilisent un système de son dont il ignore la provenance, laissant entendre ainsi qu'il accepte de se compromettre pour le groupe et éventuellement en marge de l'institution. Dans le second récit, l'enseignante se rend tout aussi complice des élèves en se mettant à mâcher de la gomme, avec eux, consciente qu'elle déroge avec eux à une règle de l'établissement. Elle dira explicitement: *je ne suis pas certaine que la direction aurait été en ma faveur*. En somme, dans les deux récits, les deux enseignants acceptent de fermer les yeux, en tant que représentants de l'institution, pour assurer et consolider leur rapport de complicité avec le groupe (l'enseignant pour le groupe, en dépit de l'institution). Ces deux illustrations témoignent, au fond, de la façon dont l'enseignant assume le nouveau rapport proposé par le contrat et surtout ses implications dans la dynamique relationnelle qu'il vit avec le groupe.

– Un apprentissage où l’enseignant se fait l’artisan de sa propre identité à définir. C’est à travers cette démarche transformatrice de son rapport aux élèves que l’enseignant se construit une nouvelle image de lui-même. Mais il serait sans doute plus juste de dire que c’est dans le contraste entre les deux images reçues des élèves et dans le passage du rapport négatif au rapport positif établi avec les élèves qu’il va faire un apprentissage sur lui-même, comme enseignant, et sur sa pratique. Entre autres et surtout, il en ressortira avec une nouvelle vision de l’enseignement. Dans le premier récit, cette nouvelle vision s’exprime dans le contraste entre sa vision de lui comme d’un *expert* qui donne un contenu, peu importe les élèves, et sa vision de lui comme d’un *collaborateur* qui est là pour *éveiller l’intérêt* des élèves. Elle s’exprime aussi à travers une vision renouvelée des élèves eux-mêmes qu’il ne faut pas *juger sur les apparences*, mais sur ce qu’ils sont, en tant que personnes. Dans le deuxième récit, cette nouvelle vision s’exprime dans le contraste entre une approche trop centrée sur *la dimension proprement scolaire* (rejoignant l’idée d’expert du premier enseignant) par rapport à une approche où *la dimension relationnelle* semble avoir pris de l’importance (rejoignant l’idée de collaborateur du premier enseignant). Elle s’exprime encore une fois à travers une vision renouvelée des élèves *adolescents* qu’il faut *apprendre à connaître et à apprécier*. Cette image renouvelée de lui-même nous ramène à l’essence même du passage initiatique qui suppose une mort symbolique à soi-même et une renaissance. *Sortir vivant* de la mise à l’épreuve ou de *la fosse aux lions*, c’est sortir transformé. Et c’est par cette transformation que les deux enseignants ont accédé à une nouvelle identité, une identité d’enseignant sur laquelle ils ont fondé leur pratique : l’enseignant du premier récit laissera entendre qu’il a suffi, par la suite et au fil des ans, d’*adapter* sa vision et son approche à *d’autres groupes* ; l’enseignante du second récit affirmera que cette expérience a confirmé son choix professionnel, lui donnant l’assurance que *le métier d’enseignante* était fait pour elle⁷.

7. Le récit d’initiation paraît fort instructif du point de vue de l’insertion professionnelle. Dans les écrits visant à décrire ce que vit le débutant enseignant, à l’entrée dans la profession, on parle, entre autres, du choc de la réalité comme d’un écart entre les idéaux du futur enseignant et la dure réalité du quotidien. On en parle surtout comme d’une expérience traumatisante qu’il faut atténuer le plus possible, entre autres, par un accompagnement adéquat (Veenman, 1984 ; Desgagné, 1994). Il est tout de même intéressant de constater, par le récit d’initiation, que certaines expériences de ce choc, bien que traumatisantes, sont vécues comme des moments mémorables entre tous, comme des moments d’apprentissage privilégiés qui ont permis aux enseignants débutants de définir ou de redéfinir leur identité. Il serait intéressant d’analyser, dans une perspective de formation et de recherche, les conditions qui font que les expériences de choc de la réalité vécues par les débutants deviennent des expériences positives plutôt que négatives, au sens où ils en sortent soit renforcés, sur le plan identitaire, soit démolis les amenant éventuellement, dans ce dernier cas, à quitter l’enseignement.

4. LE RÉCIT D’AFFIRMATION

Certains enseignants ont choisi de « se dire », en tant que praticiens, à travers ce qu'on a appelé un récit d'affirmation. Nous en proposons une définition, une illustration et une interprétation. Au cœur de cette illustration, la présentation de deux prototypes : *L'humeur d'un matin* et *Attention à l'humiliation*.

4.1. LES COMPOSANTES DÉFINITOIRES

Avant de présenter les prototypes du récit d'affirmation, nous allons définir celui-ci relativement à sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et la nature du message livré.

- **La visée d'exemplarité : un code de pratique à assumer.** Dans ce type de récit, et c'est là sa visée d'exemplarité, l'enseignant choisit de se mettre en valeur en tant que gardien efficace d'un code de pratique établi. En fait, il nous rapporte d'un incident de parcours, un manquement à la règle, dirait-on autrement, de la part de un ou plusieurs élèves de la classe. Et c'est ce manquement à la règle qui provoquera un besoin de rétablir le code et l'occasion d'en expliciter les composantes. Dans le récit, cet incident n'est, au fond, qu'un prétexte à livrer le code établi lui-même et, surtout, la conduite à tenir pour que ce code soit préservé et maintenu.
- **La structure narrative : autour d'un incident à gérer.** Cette visée d'exemplarité s'incarne dans la structure narrative suivante : le récit s'ouvre sur une mise en place du contexte dans lequel va se passer l'incident. Trois lignes épisodiques vont suivre : dans un premier temps, l'enseignant nous amène au geste de dérogation au code établi ; dans un deuxième temps, il s'agit de poser un geste de rétablissement par rapport au code transgressé ; ce sera l'occasion de mettre en évidence les enjeux justifiant l'urgence de ce rétablissement ; dans un troisième temps, il faudra encore voir à réparer les pots cassés ; ce sera l'occasion de nous faire part des gestes nécessaires de réparation, une fois le code rétabli. Le récit se clôt sur une appréciation de la gestion de l'incident.
- **La nature du message : une conduite à tenir.** La nature du message porté par le récit d'affirmation s'exprime sous la forme d'une conduite à tenir en lien avec un code qu'on veut maintenir. Globalement, on peut dire que le message comprend deux composantes : d'une part, l'enseignant mettra l'accent sur la conduite à tenir pour amener les élèves, en début d'année, à adhérer à un certain code ; c'est l'occasion, pour l'enseignant, d'explicitier la nature du code lui-même ; d'autre part, l'enseignant mettra l'accent sur la

conduite à tenir pour rétablir le code au moment de la transgression; c'est l'occasion, pour l'enseignant, d'explicitier la règle plus spécifique en cause dans la transgression et la nécessité d'en préserver l'intégrité.

4.2. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE L'HUMEUR D'UN MATIN

Alors le fait qu'il y ait eu cet événement-là, ça ne devenait pas tellement propice à l'apprentissage; il fallait rétablir le calme.

Le récit d'affirmation se caractérise par la gestion d'un incident de parcours qui amène l'enseignant à expliciter son code de pratique. Voyons les épisodes à travers lesquels un certain code est transgressé puis rétabli dans l'incident du prototype *L'humeur d'un matin* et, dans l'encadré qui suit, l'expression de la conduite à tenir pour en préserver l'intégrité.

► L'ouverture du récit: la mise en contexte de l'incident de parcours

Le récit s'ouvre sur la présentation d'un climat de classe, dans un certain groupe, un certain lundi matin. Car, comme l'enseignante le précise, *cette situation s'est passée un lundi matin*. L'enseignante veut, en fait, nous présenter les conditions qui étaient en place lorsque l'incident de parcours est survenu et qui vont contribuer à justifier les gestes qui ont été posés... Entre autres, on apprendra que *ce lundi, pour plusieurs raisons, les élèves étaient surexcités... Il y avait la présence de la stagiaire... C'était le retour de la fin de semaine... Il faut dire aussi que c'est un groupe particulier... très fragile... qui demande plus d'énergie... parce qu'il y a une moitié d'élèves très, très forts et l'autre moitié d'élèves très, très faibles*.

► La dérogation au code de pratique établi

Dans cet épisode de son récit, l'enseignante nous décrit l'incident par lequel certaines des règles de fonctionnement avec les élèves, liées au respect entre les personnes, et dont elle nous fait part, ne sont pas observées. Elle raconte comment une élève, en particulier, vient à en déroger...

– De ce qui amène la dérogation au code établi... *Nous voilà donc arrivés à ce fameux lundi*, nous dit-elle. Et il y a cette élève, *Josiane*, qui ne pose habituellement pas de problème, et qui, sans permission, change de place pour s'asseoir près d'une amie. *Cela ne pose pas problème en soi*, mais l'enseignante évoque alors deux règles de fonctionnement en classe qui, semble-t-elle sous-entendre, peuvent justifier une sortie de classe pour un élève... Première

règle : elle demande *le respect entre les personnes*. Deuxième règle : quand un élève *ne se sent pas bien* et qu'il *ne se sent pas apte à rester au cours*, mieux vaut qu'il sorte. *Ce sont des règles, dira-t-elle, que les jeunes connaissent...*

– **Du geste de dérogation au code établi...** L'enseignante évoque le fait qu'il n'était sans doute pas facile pour Josiane de s'apercevoir qu'elle *était perturbée*, faisant ainsi allusion à la seconde règle à partir de laquelle la sortie de classe sera suggérée à Josiane. Mais c'est plutôt par une dérogation à la première règle que l'incident est amené. En effet, quand l'enseignante lui demande de *changer de place*, Josiane lui *répond sur un ton inhabituel, voire un petit peu arrogant* : « *Pourquoi c'est juste moi qui dois changer de place alors qu'il y en a d'autres qui parlent ?* » Sans doute, précisera l'enseignante, avait-elle raison jusqu'à un certain point, mais c'est moi qui suis l'enseignante en avant. *Je ne voulais pas qu'elle se mêle de ma régie de classe, d'une certaine façon.*

► **Le rétablissement du code de pratique transgressé**

– **Du geste de rétablissement du code établi...** L'enseignante insiste pour affirmer son autorité : « *J'ai décidé que toi, tu n'irais pas là, c'est ce que j'ai décidé aujourd'hui et je pense que c'est pour ton bien...* » C'est alors seulement qu'elle ira plus loin en lui suggérant la sortie si elle ne se sent pas bien... Josiane acquiesce... « *C'est ça, ok, je m'en vais ailleurs* », dira l'élève. « *Parfait!* », dira l'enseignante. Les élèves sont restés *figés*... L'enseignante justifie ensuite son geste : *Je trouve que c'était un manque de respect, et je voulais que le cours se donne. On était au début de la période. Je pense que j'ai fait pour le mieux. Josiane n'était pas dans un état pour qu'on puisse échanger et deuxièmement je devais m'occuper de mon groupe. Elle est sortie et les élèves sont restés d'un calme surprenant. Ils m'ont regardée en voulant dire : « Tu as eu raison ça s'est calmé, nous sommes prêts à recommencer notre cours. » Le cours s'est donné; ça a été parfait, ça a été très calme. Je pense qu'il fallait qu'ils sentent que j'étais là pour arrêter l'agitation qu'il y avait au début du cours; c'est ce que j'ai ressenti.*

– **Des enjeux sous-jacents au geste à poser...** Prétextant que sa stagiaire, alors présente, l'a questionnée par la suite sur le geste posé, l'enseignante reviendra, mais plus loin dans son récit, comme après la narration de l'incident, sur le geste de la sortie de classe et sur les éléments qui le justifiaient. Ces éléments apportent des précisions sur la pensée de l'enseignante dans la gestion de l'incident. Nous en reprendrons l'essentiel ici, sous cet aspect... – **Du seuil de tolérance à respecter...** L'enseignante développera autour de ce qui a provoqué le geste de rétablissement et ce qui le justifiait. L'enseignante nous dit avoir, de façon générale, dans sa pratique, *un seuil*

de tolérance très élevée... Mais elle précise que, dans l'incident concerné, il y a eu un *ton d'arrogance*. Elle précisera aussi, un peu plus loin, que s'il s'était agi plutôt d'un *ton un petit peu moqueur*, la réaction aurait été différente, elle *n'aurait probablement pas fait sortir l'élève, dans ce cas... Il fallait qu'elle soit retirée et je pense, conclura-t-elle, que ça a été la meilleure solution.* – **DES RAISONS D'ÉVITER TOUT ÉCHANGE EN CLASSE...** L'enseignante développera autour du fait qu'elle considérerait que *Josiane n'était pas dans un état* pour qu'il y ait *échange*. Cet état renvoie, d'une part, à l'arrogance que démontre l'élève. Elle dira avoir voulu *éviter de s'emporter, d'embarquer dans son jeu d'arrogance*. Elle considère important d'éviter des situations où l'on se retrouve à dire *des paroles* qui dépassent sa *pensée*. *Ça ne donnera rien, dira-t-elle. Tous les élèves vont être témoins, tout le monde va perdre du temps et tout le monde va se mêler de ce qui ne le regarde pas.* Cet état renvoie, d'autre part, au problème personnel que l'élève semble avoir. Elle poursuivra en ce sens: *Puis, si elle avait eu quelque chose de personnel, ce qui était le cas, elle n'avait pas à partager cela avec le reste de la classe.* Elle dira plus loin qu'il s'agissait d'un *vécu plus lourd* à traiter et que, dans un tel cas, elle se devait de *le reprendre en dehors du cours*. Ainsi, qu'il s'agisse de gérer le manque de respect ou de traiter le problème personnel sous-jacent à l'incident, mieux vaut éviter l'échange en classe et privilégier la sortie immédiate. – **DE LA PRISE EN COMPTE DU GROUPE QUI EST TÉMOIN...** L'enseignante développera aussi autour du fait que le *groupe est témoin* de ce qui se passe. Outre le fait que, pour l'enseignante, le groupe n'a pas à entendre parler du problème *personnel* de l'élève, il y a aussi le fait qu'il s'agissait d'un groupe difficile et que, devant un tel groupe, on ne peut tolérer le manque de respect. Elle dira: *Ils voyaient la situation: est-ce que j'accepterais de ne pas être respectée, comment réagir là-dedans? J'ai pris la décision de la sortir, et je pense que, jusqu'à un certain point, les jeunes s'attendaient à ça, parce que ce n'était pas acceptable.* De plus, dans un autre groupe, selon l'enseignante, il aurait été possible de *sortir avec l'élève* en les laissant *travailler individuellement*. Mais là, non! – **DU FAIT QUE L'INCIDENT ARRIVE EN DÉBUT DE COURS...** L'enseignante développe encore autour du fait que l'incident est arrivé *en début de cours*. Elle précise que si elle traîne le problème, dans une telle situation, elle risque de *perdre le cours*. De plus, en fin de cours, il est plus facile de laisser les élèves *jaser ou finir un travail* pour s'occuper de l'incident en *allant dans le corridor avec l'élève*. – **DES PROCÉDURES AUTOUR DE LA SORTIE DE CLASSE...** L'enseignante développe, enfin, autour de la procédure à suivre, dans le cas d'une sortie, procédure qu'elle a adaptée en fonction de la situation particulière. *En principe, nous dit l'enseignante, quand on sort un élève, il y a des conséquences qui s'ensuivent: il doit venir sur l'heure du dîner par exemple, avoir une retenue à quatre heures, ou ça pourrait être aussi un samedi matin.* L'enseignante précisera alors que dans le cas concerné, *c'était plus lourd...*, laissant entendre qu'il y avait un *problème personnel*, derrière l'*arrogance* manifestée, et qu'elle a *fait en sorte qu'il n'y ait pas de conséquences*.

Cette longue justification du geste, après coup, en réponse au questionnement de la stagiaire, l'amènera à conclure, à l'issue de sa justification des enjeux en présence: *Si c'était à refaire, je reprendrais la même décision.*

► **La réparation autour du code de pratique rétabli**

– D'une récupération de l'incident, après le geste de rétablissement... L'enseignante nous raconte qu'après l'incident, à l'heure du dîner, alors qu'elle fait la file d'attente à la cafétéria, Josiane vient s'excuser... L'enseignante en profite pour s'informer de *ce qui s'est passé* réellement... et lui conseille, pour la prochaine fois, de *le dire quand ça ne va pas*, quand elle vit un *problème*... L'élève admet qu'elle aurait dû dire qu'elle n'allait pas bien... et qu'elle a été *impolie*. Alors, nous dit l'enseignante, *ça s'est réglé comme ça*. Dans son long commentaire justificateur sur le geste qu'elle a posé, qui arrive plus loin dans le récit, on apprendra que, contrairement à *l'habitude*, dans le cas d'une sortie, cette fois-là, *il n'y a pas eu de conséquences*, c'est-à-dire pas de *retenue* rattachée à la sortie. L'enseignante a tenu compte du fait que l'élève n'allait pas bien, précisera-t-elle, et que ce n'était pas *une habitude* chez elle de faire preuve d'arrogance.

– D'une vérification pour savoir si l'incident est clos et le code bien rétabli... Par ailleurs, elle souligne l'importance de *revenir sur ces petits événements* avec les élèves concernés. Au cours suivant, l'enseignante vérifiera auprès de l'élève si *tout va bien* et en conclura que *tout est réglé*. Par ailleurs, elle dira *faire plus attention* à cette élève, *s'informer plus souvent* de son état...

► **La clôture du récit: l'appréciation de l'incident de parcours**

– D'un constat de consolidation du code rétabli... L'enseignante constate que, *depuis ce temps, l'élève sourit plus qu'avant*.

– D'un questionnement sur la conduite à privilégier... De plus, elle dira s'être questionnée sur le message possiblement lancé par l'élève à partir de son geste. *Est-ce qu'elle voulait me dire autre chose dira-t-elle? Voulait-elle que je la remarque plus?... Peut-être que je ne lui donne pas assez d'attention dans ce groupe-là. J'en ai tellement à qui il faut que je donne de l'attention dans le groupe.*

– D'une validation autour de la conduite adoptée... *C'est peut-être un petit signe qu'elle m'a fait, je vais porter un petit peu plus attention. Puis effectivement, c'est ce que je fais depuis et ça va très, très bien, constate-t-elle.*

► La conduite à tenir

L'incident de pratique relaté ici amène l'enseignante à commenter non seulement sa conduite, en lien avec la façon de le gérer, soit le choix de la sortie de classe, mais aussi les règles de fonctionnement qu'elle établit en classe et qui ont été transgressées lors de l'incident.

– De la conduite à tenir en lien avec la sortie de classe, comme mesure à privilégier dans l'incident... Le long commentaire que l'enseignante nous apporte, après coup, sur ce qui justifiait une sortie de classe, dans cette situation précise, fait partie de ce qui se passait dans l'événement. C'est pourquoi nous l'avons intégré, sous cet aspect, dans les étapes de la narration, plus précisément, dans la reconstruction de la narration, au moment de justifier son geste de sortie de classe. Cependant, sans doute parce qu'elle s'adresse à une stagiaire, l'enseignante ne fait pas que nous livrer sa pensée dans l'événement; elle nous livre aussi, par certaines phrases plus généralisantes, un enseignement sur ce qu'il faut faire et comment il faut se comporter dans une telle situation et dans d'autres semblables. Sans doute que le fait de s'adresser à sa stagiaire qui l'a questionnée après coup lui fait adopter une position de formatrice qui l'incite à donner à son geste une fonction pédagogique. En ce sens, ce long commentaire rempli, dans le récit, une double fonction: il décrit ce qui se passe dans l'histoire vécue et il enseigne quelque chose à quelqu'un, en l'occurrence une stagiaire. C'est pourquoi, pour rester fidèle à la narratrice enseignante, nous l'utilisons en double emploi dans notre reconstruction en mettant en évidence, d'abord dans la narration de l'histoire, certaines phrases qui nous décrivent ce qui s'est passé dans l'esprit de l'enseignante pendant l'incident, et ensuite dans l'enseignement de pratique formulé, certaines phrases qui généralisent une conduite à tenir dans des situations semblables. – D'UN SEUIL DE TOLÉRANCE À RESPECTER PAR LES ÉLÈVES EN CLASSE... Si, d'une part, son propos retrace ce qu'elle percevait de l'arrogance de l'élève au moment de vivre l'incident, d'autre part, il indique que l'arrogance est reliée à un seuil de tolérance, seuil que l'enseignante définit et qu'elle nous dit apprendre à faire connaître à ses élèves en début d'année. Concernant son seuil sur le plan de l'apprentissage, elle dira: *Avec des élèves qui ne comprennent pas, je vais être très tolérante; je vais répéter... je sais que ça fait partie de mon rôle.* Quant à son seuil sur le plan du comportement, elle dira: *je les habitue à savoir quand arrêter... dès le début de l'année.* – DES RAISONS D'ÉVITER TOUT ÉCHANGE EN CLASSE... Si, d'une part, son propos retrace

pourquoi, dans la situation vécue, elle a évité d'échanger avec l'élève, décodant qu'il y avait arrogance et risque d'escalade verbale, d'autre part, il montre ce qui risque d'arriver quand on se met à discuter dans de telles situations. Elle dira: *Ça ne donne rien d'alimenter des mots, des paroles, on pourrait lever le ton, on pourrait le regretter puis ça va donner quoi? Ça ne donnera rien. Tous les élèves vont être témoins, tout le monde va perdre du temps et tout le monde va se mêler de ce qui ne le regarde pas. Puis, si elle avait eu quelque chose de personnel, ce qui était le cas, elle n'avait pas à partager cela avec le reste de la classe.* – DE LA PRISE EN COMPTE DU GROUPE QUI EST TÉMOIN... Si, d'une part, son propos retrace que, dans la situation, elle considérait le fait qu'il s'agissait d'un groupe difficile à qui il fallait donner un exemple de respect des règles, d'autre part, il nous apprend qu'un groupe est toujours, dans un tel cas, un *témoin de ce qui se passe* et que, particulièrement quand on a un groupe difficile, on se doit de ne pas *tolérer* le manque de respect. De plus, un groupe n'a pas à entendre parler, quand tel est le cas, du *problème personnel* de l'élève. – DU FAIT QUE L'INCIDENT ARRIVE EN DÉBUT OU EN FIN DE COURS... Si, d'une part, son propos retrace que, dans la situation, elle a pris en compte le fait qu'on était en début de cours, d'autre part, il enseigne qu'il faut adapter sa conduite selon que l'incident se produit au début ou à la fin d'un cours. Elle précise que si elle *traîne* le problème, dans une telle situation, elle risque de *perdre le cours*. De plus, en fin de cours, il est plus facile de laisser les élèves *jaser ou finir un travail* pour s'occuper de l'incident en *allant dans le corridor avec l'élève*. – DE LA PROCÉDURE HABITUELLE EN CAS DE SORTIE DE CLASSE... Si, d'une part, son propos retrace que, dans la situation, il n'y a pas eu de conséquences graves, comme une retenue, contrairement à l'habitude, d'autre part, il permet d'enseigner quand utiliser une telle mesure et quelle procédure utiliser, dans le cas d'une sortie de classe. *En principe*, nous dit l'enseignante, *quand on sort un élève, il y a des conséquences qui s'ensuivent: il doit venir sur l'heure du dîner par exemple, avoir une retenue à quatre heures, ou ça pourrait être aussi un samedi matin. Dans le fond, je devrais connaître mon règlement par cœur, mais c'est très rare que je sors un élève; je vais m'en servir en cas d'extrême limite parce qu'habituellement, je règle les problèmes soit en classe, soit un petit retrait dans le corridor. On est capable de régler les situations dans notre régie interne de classe. C'est assez facile à gérer habituellement, mais parfois il y a des vécus plus lourds que d'autres...* L'enseignante précisera alors que dans le cas concerné, *c'était plus lourd...* et qu'il fallait agir autrement...

– De la conduite à tenir en lien avec la règle du respect mutuel en classe transgressée dans l'incident... L'enseignante développe abondamment sur le climat qu'elle souhaite voir exister dans la classe et qu'elle installe en début d'année. Ce climat suppose, pour elle, une certaine conception du rapport enseignant-élèves. – DE LA FAÇON D'ÉTABLIR UN CLIMAT PROPICE À L'APPRENTISSAGE, DE RESPECT, EN DÉBUT D'ANNÉE... L'enseignante décrit sa façon d'établir son *climat* en début d'année. Elle dit parler ainsi à ses élèves du *respect* exigé et des manifestations de ce *respect* en classe: « *On a tous quelque chose à apporter aux autres cette année. Quand vous arrivez en classe, on va essayer de se dire un petit bonjour puis de se sourire.* » Elle insiste aussi sur l'importance de le dire quand quelque chose ne va pas... S'il y a des problèmes, précise-t-elle, on se le dit. Elle décrit ensuite une *activité de géographie* qu'elle propose en début d'année et qui contribue à créer un *climat propice à l'apprentissage* tout en donnant lieu à une *présentation orale*; elle favorise aussi le *travail d'équipes*, leur permettant de *partager* entre élèves... – D'UNE CONCEPTION DES RÔLES À RESPECTER, CELUI DE L'ENSEIGNANT ET CELUI DE L'ÉLÈVE... *Mon objectif, c'est d'abord de donner un cours dans une ambiance propre à l'apprentissage*, affirme l'enseignante... *Je dois aussi penser à me faire respecter...* Elle précise alors la position de l'enseignant par rapport à celle de l'élève: *Je respecte l'élève dans son rôle d'élève, mais on doit me respecter aussi dans mon rôle d'enseignante.* Elle ne se voit pas comme occupant une position *supérieure*, mais plutôt comme tenant un rôle différent, dont celui de *donner un certain apprentissage*... *J'aime être près de mes élèves, dira-t-elle, ... mais respectons chacun nos rôles.*

– De la conduite à tenir en lien avec la règle sur les problèmes personnels des élèves utilisée dans l'incident... L'enseignante nous livre aussi sa position sur la conduite à tenir, de la part de l'enseignant, par rapport aux problèmes personnels des élèves. – DE L'ATTITUDE À ADOPTER FACE AUX PROBLÈMES PERSONNELS DES ÉLÈVES... *Moi je les laisse venir*, dira l'enseignante. *Je me dis qu'il y a des ressources dans l'école.* L'important, pour l'enseignante, c'est que l'élève qui vit des problèmes le dise, de sorte que l'enseignant concerné soit prévenu. « *Dites-le-nous* », rappelle-t-elle à ses élèves. Elle invitera éventuellement l'élève à lui parler de ce qui ne va pas. Elle pourra permettre à l'élève de se retirer de la classe, au besoin. Elle sera aussi en mesure d'adresser l'élève à une *personne-ressource*. Enfin, elle dira qu'il lui arrive de s'informer par la suite de la situation de l'élève auprès de la *personne-ressource*, assurant ainsi un certain suivi...

4.3. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE ATTENTION À L'HUMILIATION

*On avait une relation privilégiée et je ne voulais pas que ça se brise.
Je ne voyais d'autres solutions que de faire ce que j'ai fait avec elle
sur le moment, quand c'est arrivé.*

Le récit d'affirmation se caractérise par la gestion d'un incident de parcours qui amène l'enseignant à expliciter son code de pratique. Voyons les épisodes à travers lesquels un certain code est transgressé puis rétabli dans l'incident du prototype *Attention à l'humiliation* et, dans l'encadré qui suit, l'expression de la conduite à tenir pour en préserver l'intégrité.

► **L'ouverture du récit :
la mise en contexte de l'incident de parcours**

Le récit s'ouvre sur la présentation du groupe concerné par l'incident, suivie par celle de l'élève qui sera liée plus directement à l'incident. La présentation du groupe est l'occasion, pour l'enseignant, de nous faire connaître *la relation privilégiée* qu'il a établie avec l'ensemble des élèves qui le constituent. Il s'agit d'un groupe en *mesure d'appui de troisième secondaire en mathématiques*. Comme c'est un groupe qu'il rencontre presque tous les jours, l'enseignant considère d'autant plus important que *la relation soit bonne*. De plus, il s'agit d'un *groupe homogène*, car un certain nombre d'élèves étaient aussi en *mesure d'appui* avec lui l'année précédente. L'enseignant en vient ensuite à nous présenter l'élève concernée dans l'incident, soit une élève qui est arrivée après les autres, *en novembre*. Les parents ont insisté pour qu'elle soit en *mesure d'appui en mathématiques*, plutôt qu'en *cheminement particulier*. La direction demande alors à l'enseignant de *la prendre dans son groupe*. L'enseignant sait qu'elle est reconnue *dans l'école comme un cas problème*; elle avait vraiment de gros problèmes dans toutes ses matières, dira-t-il, en plus de problèmes affectifs et de problèmes de comportement. De plus, elle est obèse, précisera-t-il. Et il sait que son obésité *lui cause des problèmes*. On apprendra plus tard que les autres élèves sont portés à *rire d'elle*. Cela dit, l'enseignant, dès le départ, arrive à développer une relation privilégiée avec cette élève. *Le courant passe bien entre nous deux*, dira-t-il. *Elle aime me taquiner et je la taquine aussi beaucoup*; je pense que c'est comme ça que je l'ai intégrée au groupe, avec beaucoup d'humour. La mère de l'élève confirmera à l'enseignant la bonne relation établie, en lui déclarant que sa fille *l'apprécie beaucoup*.

• La dérogation au code de pratique établi

– De ce qui amène la dérogation au code établi... L'enseignant nous guide alors vers l'incident en nous présentant le contexte dans lequel tout cela est arrivé. Nous sommes *pendant une période d'enseignement*, l'enseignant est assis à son bureau, les élèves travaillent en équipes. Le climat était correct, normal, tout allait bien, c'était détendu, précisera-t-il; j'avais une petite musique de fond, ça travaillait bien. L'élève en question, Isabelle, lui demande de venir l'aider et, pour faire une blague et sans penser à son obésité, il lui répond: « Je ne vais pas à ta place, tu as juste à venir à mon bureau, j'ai 52 ans et je suis fatigué de me promener, je reste assis aujourd'hui, puis à part de ça tu as besoin d'exercice. » Pour l'enseignant, il n'y a encore rien là d'extraordinaire, laissant entendre qu'il n'y a pas encore de quoi en faire un incident...

– Du geste de dérogation au code établi... Sauf qu'un élève de la classe va faire basculer la remarque de l'enseignant du côté de l'incident... Dans le fond de la classe, une élève, Diane, reprend la remarque de l'enseignant et dit: « Ouais, tu peux te lever et marcher, à la grosseur que tu as, tu en as besoin. » Ce que j'avais dit prenait alors une autre tournure, dira l'enseignant. L'élève qui s'était levée pour aller au bureau de l'enseignant devient rouge et se rassoie... L'enseignant est mal à l'aise de voir que ce qu'il avait dit a été amplifié... Ce n'était pas une situation qui était très, très agréable, dira-t-il.

► Le rétablissement du code de pratique transgressé

– Du geste de rétablissement du code établi... L'enseignant dira au groupe: « Stop! on arrête tout, il faut qu'on se parle. » Évaluant la situation, l'enseignant constate que tout donne l'impression, avec ce qui s'est passé, qu'on est en train de rire d'elle. Ce n'est pas ça que je voulais au départ, expliquera-t-il. On a parlé... Parler voudra dire surtout s'excuser... L'enseignant s'excusera et amènera l'élève qui a lancé la phrase après lui à s'excuser aussi. Et enfin, il vérifiera, auprès d'Isabelle, si les excuses sont satisfaisantes pour elle. L'élève dira: « Tout est sous contrôle, c'est correct, on oublie ça. »

– Des enjeux sous-jacents au geste à poser... L'enseignant revient sur le moment de l'incident et sur les enjeux en présence au moment de poser son geste... Il m'est passé toutes sortes de choses dans la tête, dira l'enseignant. – Du GROUPE QUI EST TÉMOIN DE CE QUI SE PASSE... J'avais dit ça tout bonnement comme si on avait été juste elle et moi, mais il y avait 30 personnes présentes... je l'avais humiliée. Il faut réagir vite, car tu as 30 personnes qui te regardent et qui attendent la réaction: « Qu'est-ce que tu vas faire? » L'enseignant poursuit ainsi son analyse de la situation: Son obésité, elle la traîne depuis qu'elle est là... Je venais de l'assommer avec son problème à elle, puis en plus devant tout le groupe.

– DE L'ÉLÈVE FAUTIVE QUI N'EST PAS VRAIMENT COUPABLE... Il a donc fait en sorte de s'excuser en premier, admettant qu'il *avait amorcé le tout*, et visant ainsi à ce que l'autre élève, sans lui demander directement de le faire, suive son geste et s'excuse elle aussi. Il reconnaîtra alors que cette élève n'était pas vraiment fautive, que sa remarque n'était *pas méchante*, mais qu'il était *tout de même important qu'elle s'excuse*. À sa surprise, elle s'excusera *spontanément*... – DU RISQUE DE RECOURS DES PARENTS AUPRÈS DE LA DIRECTION... L'enseignant avoue avoir pensé au recours des parents: *je voyais sa mère arriver, je me voyais chez le directeur avec l'élève... il fallait que ça se règle*... Il ajoutera plus loin: *J'aurais pu avoir du trouble, les parents auraient pu s'en mêler*... et cela justifie pour l'enseignant qu'on *ne retarde pas* le règlement de la situation, qui aurait fait en sorte que l'incident se répande *dans l'école, jusqu'à la maison*... – DE L'IMPORTANCE DE NE PAS BRISER LA RELATION ÉTABLIE AVEC L'ÉLÈVE... Il dira à ce propos: *Le fait qu'Isabelle était un cas problème était suffisant; je ne voulais pas que ce soit un cas problème avec moi... on avait une relation privilégiée et je ne voulais pas que ça se brise*. – DU RISQUE DE PERDRE SON EMPLOI... L'enseignant y voit aussi le risque que, par un tel incident, *la direction* puisse lui faire perdre son emploi, surtout qu'il n'est *pas permanent* et que son *statut* est précaire. – DU RESPECT DE LA PERSONNE À PRÉSERVER... *Il y avait aussi le respect d'Isabelle, le respect de la personne*, dira-t-il, *et il n'était pas question que je glisse là-dessus. On peut faire beaucoup de choses, mais pas humilier un élève*... *Il fallait que je désamorce ça et je l'ai fait*, conclura-t-il à propos de l'exigence de réagir comme il l'a fait.

► La réparation autour du code de pratique rétabli

– D'une récupération de l'incident, après le geste de rétablissement... *Ça a fonctionné*, constatera l'enseignant, reprenant la narration de l'incident, là où il l'a laissée, avant de nous faire part des enjeux en présence dans le geste posé. En ce sens, il nous remet en scène à nouveau, en le développant un peu plus, ce moment où il a demandé à l'élève *si les excuses lui convenaient*. *Elle m'a dit qu'elle était contente*, dira-t-il, *et que c'était correct; elle n'a pas élaboré beaucoup*.

– D'une vérification pour savoir si l'incident est clos et le code bien rétabli... C'est dans le regard d'Isabelle que l'enseignant sera en mesure de voir que l'incident est clos: *Quand j'ai vu les yeux d'Isabelle, dans les yeux on voit tout, j'ai vu qu'on se comprenait. Je savais que c'était réglé*... De plus, à la rencontre des parents, au bulletin, la mère d'Isabelle ne lui parlera de rien... ce qui incitera l'enseignant à penser qu'Isabelle n'a pas cru bon d'en parler à sa mère.

► **La clôture du récit:**
l'appréciation de l'incident de parcours

– D'un constat de consolidation du code rétabli... *Tout est rentré dans l'ordre et l'élève est aussi heureuse qu'avant dans mon cours, dira l'enseignant, appréciant les résultats de son geste. Je suis sûr qu'elle a oublié ça. L'enseignant laisse aussi entendre que l'incident a permis que l'élève comprenne qu'elle était acceptée par lui et aussi par le groupe. Pour l'enseignant, le fait qu'il se soit excusé publiquement, devant le groupe, a contribué à cela: Je m'étais excusé devant elle, devant le groupe pour elle et je pense qu'elle s'est dit: « Il est de mon côté. » Cette situation ne pouvait pas se régler juste entre elle et moi. Avec le recul, l'enseignant observera même que, depuis l'incident, l'élève est très bien acceptée par le groupe et que les élèves ont plus tendance à aller lui parler.*

– D'un questionnement sur la conduite à privilégier... *Nous ne sommes jamais revenus là-dessus, dira l'enseignant, ce n'est pas un sujet agréable à se rappeler. Cependant, l'enseignant avoue le regretter un peu... Il considère que l'occasion était belle d'amorcer une discussion avec le groupe. Il dit l'avoir fait sur d'autres sujets...*

– D'une validation autour de la conduite adoptée... *Les élèves du groupe renverront à l'enseignant un message d'approbation: Je crois que j'ai grandi dans le groupe en tant que prof parce qu'ils ont vu que j'étais correct. Ils le savent que je suis correct, ils me le disent souvent, mais ils ont vu que je pouvais m'excuser, que j'étais en fin de compte un humain comme eux autres et que je n'avais pas toujours raison... Aussi de pouvoir se dire: « Bien, si c'était à moi que ça arrivait, il serait capable de discerner les choses. » L'enseignant dit n'avoir rien perdu: je n'ai pas perdu d'autorité, je n'ai pas perdu la face, je n'ai rien perdu. Je ne suis pas sûr si, à quelque part, je n'ai pas acquis quelque chose, mais je ne sais pas quoi... De l'extérieur, c'est son épouse qui lui renverra, la première, un message d'approbation par rapport au geste d'excuse qu'il a posé... Elle lui dira: « Tu es pas mal bon de pouvoir t'excuser devant un groupe, d'avouer que tu as fait une gaffe et de demander à une élève de s'excuser. Ce n'est pas facile... » J'étais fier de moi, dira l'enseignant. Le bout où j'étais le plus fier, c'est d'avoir revalorisé Isabelle.*

► **La conduite à tenir**

L'incident de pratique raconté ici amène l'enseignant à expliciter son code de pratique, c'est-à-dire, d'une part, la relation privilégiée qu'il a développée avec tout le groupe, relation qui constitue l'arrière-scène tout autant que l'avant-scène de l'incident. En effet, elle est à la fois ce qui est menacé par l'incident (la relation peut se briser), mais

aussi ce qui facilite le règlement de l'incident (la relation est aidante). L'incident amène aussi l'enseignant à expliciter, d'autre part, une norme éthique à laquelle doit se soumettre tout enseignant...

– De la conduite à tenir en lien avec une relation privilégiée à ne pas briser et à exploiter dans l'incident... Une relation est établie dans le groupe, et plus particulièrement avec l'élève concernée, qui est menacée par l'incident. L'enseignant nous fait part de ce qui justifie une telle relation dans le type de groupe à qui il enseigne et de la façon dont se vit cette relation... – DE CE QUI JUSTIFIE UNE TELLE RELATION DANS UN CERTAIN TYPE DE GROUPE... L'enseignant travaille avec des groupes en mesure d'appui qu'il rencontre tous les jours. *Je ne peux pas les rencontrer tous les jours si je ne les aime pas* dira-t-il. *Alors, j'ai toujours essayé avec ces groupes-là de bâtir une relation privilégiée. C'est pour lui une relation différente d'avec les groupes réguliers qu'un enseignant rencontre beaucoup moins souvent. Nous sommes proches*, précise-t-il, *ils me racontent leurs choses, je leur en raconte moi aussi... C'est ça qui fait que ça fait un climat de groupe différent. L'enseignant va plus loin et nous décrit ce qui caractérise ce type de groupe. Ils sont brillants, ils sont pratico-pratiques. Ils ne sont peut-être pas des génies en mathématiques, mais dans la vie courante, ils savent où ils vont. Ils vont directement au but... Ils peuvent s'exprimer, ils peuvent dire ce qu'ils veulent, alors ça crée des liens... quand le prof te stimule à échanger, au bout de trois ou quatre mois, ça fait un groupe qui est intéressant... C'est ça que j'ai, que je vis actuellement.* – DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE QUI S'HARMONISE AVEC UNE TELLE RELATION... Dans un tel groupe, l'enseignant privilégie le travail d'équipes avec musique de fond pour détendre l'atmosphère. Pour l'enseignant, on doit, dans ce type de groupe, avoir une approche différente du régulier. *Ils ont trop d'heures de maths pour être assidus à leur chaise et m'écouter...*, dira l'enseignant. *Ils ont besoin de se défouler un peu et de bouger.* En ce sens, l'enseignant essaie de changer souvent de formule. De plus, la relation étant forte dans le groupe, l'enseignant se permet de leur parler de leurs résultats. *Ça se passe en groupe comme ça. Dans ce groupe-là, on s'est toujours dit nos quatre vérités. On n'a jamais traîné les choses. Et l'enseignant laisse entendre que cette relation forte a bien servi dans la gestion de l'incident: J'aurais peut-être agi différemment dans un autre groupe. C'est aussi ce qui fait, pour l'enseignant, que Diane, l'élève fautive qui a aggravé la situation, a été capable de s'excuser... Ils sont durs entre eux, mais ils sont honnêtes* précise-t-il. – D'UN PRINCIPE À LA BASE DE CETTE RELATION ET D'UNE ATTITUDE QUI GUIDE LA GESTION DES SITUATIONS CRITIQUES... Pour l'enseignant, à la base de cette relation, il y a la considération de

la personne. *Ce qui importe pour moi, c'est l'individu, c'est la personne, souligne-t-il. L'enseignant dit privilégier les individus, avant la matière à passer. Et malgré cela, il dit les faire progresser. Je leur donne les mêmes examens qu'au régulier et j'ai des surprises, relève-t-il. En lien avec cette idée de privilégier les personnes, l'enseignant revient sur l'importance de se parler : Mes élèves peuvent s'exprimer, ils peuvent dire ce qu'ils ont à dire, ils peuvent vivre. Et pour l'enseignant cela va jusqu'à avoir une attitude d'ouverture par rapport aux situations critiques : Je n'ai pas peur de ces situations où ça brasse, où on me critique, où je suis mis en doute... on va s'asseoir et on va en parler... on peut faire des tables rondes... puis jaser de n'importe quoi... Et pour l'enseignant, c'est cette attitude qui a permis de régler l'incident en cause.*

– De la conduite à tenir en lien avec une règle éthique à respecter dans la gestion de l'incident... Dans son analyse des enjeux sous-jacents au geste à poser, qui constitue un propos bien spécifique dans la narration de l'incident, l'enseignant nous fait part d'une sorte de règle éthique qu'il présente comme une règle générale à respecter pour tout enseignant ; c'est pourquoi nous la ramenons dans cette section. *On peut faire beaucoup de choses, mais pas humilier un élève, dira-t-il, faisant allusion à l'incident qui aurait pu être interprété comme tel... Pour l'enseignant, cette règle est liée au respect de la personne et c'est une règle qu'il ne voulait surtout pas transgresser... Il n'était pas question que je glisse là-dessus, précisera-t-il. C'est sans doute aussi en lien avec cette règle éthique que l'enseignant évoque son statut précaire et les conséquences qu'un tel glissement aurait pu provoquer : Tu n'as pas de poids parce que la direction va te foutre à la porte... il y a des profs ici qui étaient précaires et ils ne sont jamais revenus parce qu'ils ont eu du trouble avec des élèves et qu'ils n'ont pas su le gérer...*

4.4. LE COMMENTAIRE INTERPRÉTATIF

Refaisons une lecture des prototypes présentés, de façon à retracer l'essentiel de la démarche délibérative empruntée par les enseignants dans le récit d'affirmation.

– La pratique conçue comme un code de pratique à préserver et maintenir. Dans le récit d'affirmation, l'enseignant nous raconte ce que nous avons appelé un incident de parcours. Cet incident concerne un moment où une règle en vigueur, dans la classe, est mise en péril. Dans le premier récit, on nous parle d'une réplique d'élève où l'on décèle *un ton d'arrogance* envers l'enseignante. *Ce ton d'arrogance* est le signe qu'une règle de *respect*

entre les personnes a été transgressée. Dans le second récit, on nous parle d'une remarque d'enseignant susceptible d'être interprétée comme une remarque humiliante pour l'élève concernée. *On peut faire beaucoup de choses*, dira l'enseignant, *mais pas humilier un élève*. La règle est ainsi énoncée. En fait, tout se passe comme s'il existait certaines règles à respecter dans le rapport établi entre l'enseignant et les élèves. Et tout semble indiquer que ces règles, du moins celles concernées dans les récits, sont reliées à une sorte d'entente plus ou moins tacite entre l'enseignant et les élèves. C'est en ce sens que nous en parlons comme d'un code de pratique. En fait, ce que vient permettre la narration de l'incident choisi par l'enseignant, c'est précisément l'explicitation de ce code de pratique qui est mis en péril et que l'enseignant va tenter de préserver grâce à la conduite qu'il va adopter. Si l'incident de parcours est le point de départ de la narration, on peut dire que le code de pratique et la conduite adoptée pour le préserver en sont le point d'arrivée. L'un est le prétexte du récit, l'autre sa substance. Dans la logique narrative comme dans l'enseignement dégagé, l'incident n'a de sens que parce qu'il justifie, de la part de l'enseignant, l'explicitation d'un code de pratique auquel il adhère et d'une conduite qu'il adopte en vue de le préserver et de le maintenir.

– **Un code fait de règles dont le sens est à partager entre les membres.** Mais de quelle nature sont ces règles par lesquelles s'exprime un code de pratique? D'une part, on s'aperçoit que ce ne sont pas des règles qui sont nécessairement transmises explicitement aux élèves et aux enseignants. Dans le cas du second récit, par exemple, il est sans doute peu probable qu'on ait passé par une rencontre formelle, en début d'année, pour dire explicitement aux enseignants qu'il est défendu d'humilier un élève. C'est là quelque chose que tout enseignant sait sans qu'on ait besoin de lui dire. Son statut de responsabilité et d'autorité auprès des élèves lui dicte cette règle qu'il partage tacitement avec ses collègues... C'est une règle qui appartient, en fait, à l'éthos de la profession. La tradition, la culture ambiante se sont chargées de la transmettre. D'autre part, quand ces règles semblent explicitement transmises, comme c'est le cas dans le premier récit, leur signification suppose tout de même une sorte de compréhension tacite préalable de la part de ceux qui les suivent. En effet, bien que la règle de respect entre les personnes, dans le premier récit, soit présentée en début d'année aux élèves par l'enseignante, encore faut-il que tout le monde comprenne ce que veut dire se respecter. Et pourtant il est probable que l'enseignante nous dirait que tout le monde comprend. L'éthos de la classe, encore là, où le rapport d'autorité de l'enseignant est bien établi par la tradition, dans une culture donnée qui est la nôtre, et qui est partagée par les enseignants et les élèves, fait en sorte que les élèves savent interpréter d'emblée cette

règle de respect. Par conséquent, le code de pratique renvoie moins à des comportements imposés qu'à des significations partagées entre les membres d'un groupe donné.

– **Un code dont l'enseignant se fait le gardien et l'interprète des règles.** On pourrait parler dans le même sens de la part d'interprétation nécessaire, lors du diagnostic, quand il s'agit de juger s'il y a eu manquement à la règle. Dans le premier récit, l'enseignante nous parle du ton d'arrogance qui a été indicateur d'un possible manque de respect. Encore faut-il juger du passage vers ce ton d'arrogance qui fait que le seuil de tolérance, comme le dit elle-même l'enseignante, est dépassé. Dans le second récit, la remarque de l'enseignant, d'abord inoffensive, selon lui, ne devient un manquement à la règle que lorsqu'un élève de la classe l'interprète comme une allusion à l'obésité de l'élève visée. Dès lors, pour l'enseignant, la remarque bascule du côté de l'humiliation. Il semble donc y avoir, à cette étape de diagnostic, une sorte de décodage interprétatif, qui s'apprécie en termes de seuil de tolérance à évaluer, de sens à donner à un comportement ou à une remarque, et qui semble s'appuyer sur l'idée de voir ce que les personnes concernées par la règle, enseignant et élèves, le groupe tout entier, ont perçu de l'incident. Si le groupe qui partage le code risque de percevoir l'incident comme un manquement à la règle en cause, alors le code est en péril et il faut agir. L'enseignant apparaît dès lors comme une sorte de gardien du code, celui qui a la clé de son interprétation, si l'on peut dire, et qui doit rester vigilant pour voir si un comportement ou une remarque, de la part de l'un ou de l'autre, peut être interprété par le groupe comme un manquement à la règle. D'ailleurs, cette dimension du groupe qui est témoin de ce qui se passe et qui, somme toute, interprète lui-même ce qui se passe, à savoir s'il y a ou non manquement à la règle, est une dimension présente, voire importante, dans les deux récits.

– **Un code qui recoupe les règles de la communauté tant locale que globale.** Il est intéressant de noter que dans le premier récit, c'est un élève qui met le code en péril par son ton d'arrogance alors que dans le second récit c'est l'enseignant, par sa remarque possiblement humiliante pour l'élève. Dans le premier récit, l'enseignante fait alors allusion à ce qui est entendu en début d'année avec les élèves de la classe et que l'élève concerné doit respecter. Le code auquel on semble donc faire référence est celui qui s'applique pour cette enseignante avec son groupe, voire ses groupes, en général. L'enseignante est ramenée, dirait-on, à un code qui lui est personnel dans la gestion de ses groupes. Dans le second récit, l'enseignant semble plutôt ramené à un code partagé par l'ensemble des enseignants: *on peut faire beaucoup de choses, mais pas humilier un élève*, dira-t-il, le «on» témoignant ici de l'inclusion du corps enseignant dans la règle. Par ailleurs, cette distinction entre les deux dimensions du code de pratique semble se

confirmer lorsque les deux enseignants tentent d'analyser les enjeux, pour eux, comme gardiens et interprètes du code, d'une possible dérogation. En effet, pour l'enseignante du premier récit, le véritable enjeu de son intervention pour préserver le code, l'instance qui est juge de son intervention, c'est le groupe. On est ainsi ramené à la communauté locale concernée par le code. Mais pour l'enseignant du second récit, l'enjeu véritable, au-delà du groupe local, l'instance qui est présumée juge de son intervention, c'est beaucoup plus le recours des parents qui peuvent demander réparation ou la direction qui, pour son manquement au code, peut le congédier. Car il ne s'agit pas ici d'une règle qui concerne l'enseignant avec ses propres élèves, mais bien tout enseignant avec tout élève, quel qu'il soit. On est ainsi ramené à la communauté globale concernée par le code.

– **Un code dont la préservation des règles répond à un impératif de nécessité.** Toute l'entreprise de l'enseignant, dans la mise en intrigue commune aux deux récits d'affirmation, consiste donc à nous montrer comment il arrive à préserver ce code en vigueur et, ainsi, à faire en sorte qu'il soit maintenu. De la dérogation, on passe ainsi au rétablissement. Dans les deux récits, l'étape de rétablissement est teintée d'un sentiment d'urgence : en effet, on ne peut attendre pour réfléchir, on ne peut laisser passer cet incident, il faut réagir et vite. Mais surtout, on ne peut permettre que le code soit transgressé. On pourrait ainsi parler d'une sorte d'impératif de nécessité auquel l'enseignant est appelé à répondre, dans la situation, en fonction du code à préserver. Il n'y a pas à tergiverser ; si le code est en péril, il faut réagir. Et cet impératif de nécessité est important à mentionner car il justifie, pour l'enseignant, le choix de son intervention. Dans le premier récit, la sortie de classe de l'élève ne se justifie qu'en fonction de cet impératif. Même chose dans le second récit pour les excuses faites par l'enseignant à l'élève devant tout le groupe. Ce sont là des choix d'intervention qui se doivent d'être appréciés en fonction des enjeux en présence et c'est d'ailleurs le cas dans les deux récits. Une part importante dans la narration de l'événement et tout autant dans l'enseignement dégagé s'exprime à travers l'analyse de ces enjeux en présence, enjeux par lesquels se justifie la conduite adoptée. De sorte que dans ce type de récit, l'exemplarité de l'intervention ne tient pas vraiment ou pas seulement à la conduite elle-même adoptée pour préserver le code, conduite qui n'est pas idéale en soi, la sortie ou les excuses, mais à la justesse de cette conduite quand on tient compte des enjeux qui étaient en présence et qui sont rattachés au code à préserver.

– **Un code dont le maintien exige une adhésion renouvelée aux règles partagées.** L'étape de réparation est intéressante, car elle montre que tout n'est pas réglé parce qu'il y a eu un geste de rétablissement du code. La sortie de classe n'assure pas que l'élève du premier récit va respecter

l'enseignante à son retour ; peut-être même est-elle fâchée ou encore blessée de ce qui s'est passé. Les excuses n'assurent pas que l'élève du second récit ne se soit pas sentie humiliée ou que la confiance en son enseignant soit restée intacte. Alors il faut aller plus loin et faire œuvre de réparation, veiller à ce que l'élève concerné renouvelle son adhésion au code, reconquérir, somme toute, cette adhésion : dans le premier récit, l'enseignante profitera des excuses de l'élève pour rétablir le contact et lui enlever même la retenue qui devait suivre la sortie de classe. Dans le second récit, l'enseignant ira demander à l'élève si les excuses suffisent. Qui plus est, on ira vérifier s'il y a vraiment réparation : pour l'une, ce sera d'aller s'informer au cours suivant si tout va bien ; pour l'autre, ce sera de voir dans le regard de l'élève que le rapport de confiance est rétabli. En fait, la réintégration dans le code ne va pas de soi et elle suppose tout un travail de la part de l'enseignant. Pourquoi ? Parce que réintégrer le code veut dire adhérer à nouveau au sens partagé par tous les membres du groupe, à propos de règles qu'observent les membres et cela ne va pas de soi. Faire en sorte que l'élève en cause retrouve le sens partagé, voilà l'enjeu du travail de réparation pour l'enseignant. Et si ce travail porte des fruits, l'adhésion au code s'en verra même consolidée. C'est ce dont témoignent les deux enseignants dans les récits : l'un dira que depuis l'incident, l'élève sourit plus qu'avant ; l'autre, que l'élève se sent encore mieux acceptée du groupe ainsi que de l'enseignant.

– **Un code qui, tient plus d'un climat à créer que d'une loi à imposer.** On ne peut s'empêcher de se représenter le code de pratique comme une sorte d'organisme vivant et autonome dont tous les organes sont dépendants les uns des autres. Il suffit qu'un incident affecte un organe pour que tout l'organisme soit perturbé ou risque de l'être, d'où l'importance de préserver la santé de l'organisme (le groupe qui partage le code) quand l'incident survient, d'où aussi l'importance de voir comment l'organe récupère (l'élève victime de la perturbation) quand on le réintègre dans l'organisme. En fait, ce qu'on veut souligner par cette métaphore sans doute réductrice, c'est que, dans le récit d'affirmation, tout se passe comme si l'enseignant abordait le respect des règles dans le groupe dont il est responsable comme une sorte de sens partagé par l'ensemble du groupe, comme entité, sur la façon de se comporter. On parlera, à l'issue de l'incident, de consolidation du code dans le groupe. C'est ce sens partagé entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves entre eux, sans doute indéfinissable concrètement, qu'on formule souvent en parlant de climat de confiance, de respect ou de complicité établi dans le groupe par l'enseignant... C'est ce sens partagé qui fait que tous semblent comprendre quand l'enseignant parle de respect ou de manque de respect. C'est ce sens partagé que l'élève fautif ou victime doit retrouver quand il a défié le code. On est loin de la représentation habituelle où le respect des règles est réduit à une sorte de mécanisme externe imposé aux

élèves et dont l'enseignant assure le bon fonctionnement, un peu comme le policier qui fait respecter la loi. Sans nier l'existence de cette facette du code, il apparaît clairement que la tâche de l'enseignant déborde largement sur une adhésion plus négociée qu'imposée, qui s'appuie au moins autant sur le sens à partager que sur la loi à imposer⁸.

5. LE RÉCIT D'ADAPTATION

Certains enseignants ont choisi de «se dire», en tant que praticiens, à travers ce qu'on a appelé un récit d'adaptation. Nous en proposons une définition, une illustration et une interprétation. Au cœur de cette illustration, la présentation de deux prototypes: *Cinquante mille choses à faire* et *Le retour*.

5.1. LES COMPOSANTES DÉFINITOIRES

Avant de présenter les prototypes du récit d'adaptation, nous allons définir celui-ci relativement à sa visée d'exemplarité, sa structure narrative et la nature du message livré.

– **La visée d'exemplarité: la mise à jour d'un cadre de fonctionnement.** Dans ce type de récit, et c'est là sa visée d'exemplarité, l'enseignant est amené à effectuer une mise à jour de son cadre de fonctionnement auprès des élèves, en groupe-classe. Cette mise à jour est provoquée par une perte de repères par rapport à la façon habituelle de mettre en place le cadre de fonctionnement dont il lui faudra tenir compte dans l'événement raconté. Par cette mise à jour, l'enseignant nous rappelle qu'il ne faut rien tenir pour acquis, au fil des années de carrière, et qu'un cadre, aussi éprouvé soit-il, doit toujours rester flexible et être adapté aux élèves.

– **La structure narrative: autour d'une perte de repères.** Cette visée d'exemplarité s'incarne dans la structure narrative suivante établie autour de trois lignes épisodiques: nous ayant d'abord introduit à son cadre de fonctionnement habituel, l'enseignant, dans un premier épisode, nous décrit

8. C'est un peu comme si le récit d'affirmation nous faisait comprendre que l'enseignant aborde l'établissement et le maintien des règles, en classe, et cela, bien sûr, de façon intuitive, comme une véritable interaction symbolique (Blumer, 1969) où l'agir collectif dépend essentiellement du sens négocié et partagé par les acteurs sociaux d'une communauté donnée, ici le groupe-classe. Cette perspective d'interactionnisme symbolique évoquée ici serait sans doute à approfondir comme grille de lecture à poser sur l'intervention de l'enseignant, dans ce type de récit.

comment il est amené à la perte de repères : tel élève, tel groupe n'adhère pas, comme prévu, à son cadre. Cette perte de repères donnera lieu à une remise en question, relatée dans un deuxième épisode. Ce questionnement fera surgir un besoin d'ajustement du cadre. Dans un dernier épisode, l'enseignant nous fera part des moyens qu'il a employés pour modifier son cadre. Le récit se clôt sur une appréciation de l'événement, dans son ensemble.

– **La nature du message : une ouverture à l'ajustement.** La nature du message porté par le récit d'adaptation s'exprime sous la forme de ce qu'on appellera une ouverture à l'ajustement d'un cadre de fonctionnement déjà adopté. En fait, le message comprend deux composantes : le récit fournit l'occasion de définir et de fonder un certain cadre de fonctionnement auquel on croit et qu'on a éprouvé avec le temps ; par ailleurs, ce récit permet de justifier la nécessité que ce cadre, auquel l'enseignant s'est identifié professionnellement, ne soit jamais figé et demeure toujours ajustable en fonction des élèves qu'il rencontre, au fil de sa carrière.

5.2. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE CINQUANTE MILLE CHOSES À FAIRE

*Cette année-là, j'en avais un qui avait vraiment besoin
d'être plus encadré... ce qui m'a amenée à m'ajuster.
C'est de cela dont il est question dans mon récit.*

Le récit d'adaptation, se caractérise par une perte de repères momentanée provoquée par une situation qui vient déstabiliser le cadre de fonctionnement habituel de l'enseignant. Voyons les épisodes autour desquels se vit la perte de repères dans le récit prototype *Cinquante mille choses à faire* et, dans l'encadré qui suit, l'expression de la nécessaire ouverture à l'ajustement qu'elle suggère.

► **L'ouverture du récit : la mise en contexte de la perte de repères**

– Du contexte dans lequel l'enseignant se propose de mettre en place son cadre de fonctionnement habituel... Le récit s'ouvre sur la présentation, par l'enseignante, de ce qui constitue son cadre de fonctionnement habituel avec les élèves. Ce cadre de fonctionnement, l'enseignante l'associe à *une gestion participative où les enfants gèrent leurs apprentissages eux-mêmes, les devoirs y compris*. Et cette année-là, l'enseignante considère le *groupe d'élèves de quatrième année du primaire comme particulièrement intéressants pour fonctionner avec une telle approche*. Elle dira qu'ils avaient *le goût de s'impliquer dans des projets*. Comme il convient dans cette approche, l'ensei-

gnante donnera à *chacun son plan d'études individuelles* (P.E.I.) qui fonctionne à la semaine et qui permet aux élèves de *gérer eux-mêmes*, dans la semaine concernée, *leurs travaux à la maison*. *Ça fonctionnait assez bien en général*, dira-t-elle. Par rapport à l'établissement de son cadre de fonctionnement, l'enseignante précisera qu'elle prend le temps d'*initier les élèves doucement à une telle gestion*, sachant que *c'est nouveau pour eux qui n'ont pas encore eu l'occasion de développer leur autonomie*. Elle dira : *Habituellement, en novembre, c'est implanté et ça roule assez bien pour la majorité des élèves*.

– De ce qui provoquera la perte de repères et exigera un ajustement du cadre de fonctionnement habituel... Pour l'enseignante, *les enfants aiment son fonctionnement, parce que c'est nouveau*. Elle dira *leur rappeler souvent, ainsi qu'à leurs parents, qu'ils sont responsables de leur apprentissage*. Naturellement, commentera l'enseignante, *il y a toujours des élèves que je dois accompagner davantage*. Et cette année-là, *j'en avais un (je ne m'y attendais pas) qui avait vraiment besoin d'être plus encadré, plus structuré*. Ce qui m'a amenée à m'ajuster. C'est de cela dont il est question dans mon récit.

► **La perte de repères par rapport au cadre de fonctionnement habituel...**

– Des différentes manifestations de la perte de repères de l'enseignant... Alors que tout *fonctionne bien*, selon le cadre de fonctionnement habituel, l'enseignant nous fait part de situations où un élève ne réagit pas comme attendu à ce qui est proposé. – D'UNE PREMIÈRE SITUATION OÙ L'ÉLÈVE CONCERNÉ N'ADHÈRE PAS COMME ATTENDU AU CADRE HABITUEL... (le cadre de fonctionnement attendu) L'enseignante nous explique entre autres que, selon le fonctionnement attendu avec le plan d'études individuelles (P.E.I.), les élèves ont des leçons pour toute la semaine. À la fin de la semaine, *le vendredi*, l'enseignante leur demande leurs leçons. *Le lundi suivant*, les élèves doivent faire signer le résultat par les parents après avoir fait la correction. *Les élèves doivent revenir avec la récitation des leçons corrigée et signée le mardi matin*. Si ce n'est pas fait, ils partent avec leur sac le midi. L'enseignante prendra soin de préciser que *ce sont des règles établies dans la classe, les parents et les enfants les connaissent bien*. Même fonctionnement, dira l'enseignante, pour les tables de multiplication sur lesquelles les élèves doivent s'exercer pendant la semaine et que l'enseignante *vérifiera de la même façon tous les vendredis*. (la non-conformité au cadre habituel) Ainsi, *un beau mardi matin*, il y a cet élève qui *ne remet pas sa feuille de calcul mental ni corrigée, ni signée*. Comme convenu, à l'heure du dîner, l'enseignante lui dit donc, à lui et à deux de ses camarades dans la même situation, d'*apporter leur sac*. Alors que les deux autres élèves *s'en vont sans rien dire*, cet élève « bourrasse » en prenant ses affaires et sort dans le corridor. (la récupération du cadre habituel) L'enseignante *n'attache pas d'importance à l'événement: je ne réagis pas; je le*

laisse faire, dira-t-elle. Même si l'élève lance qu'il ne reviendra plus à l'école, l'enseignante *n'en croit rien*. L'élève n'a pas un profil qui laisse supposer la possibilité de tels agissements. *Je savais qu'il m'aimait bien et qu'il se sentait bien dans ma classe... il a bon caractère*, dira-t-elle. Sur l'heure du dîner, l'élève revient avec le beau-père pour parler à l'enseignante. Au cours de la conversation, l'enfant prononcera une phrase qui frappera l'enseignante, mais sans qu'elle le réalise sur le coup, à ce moment-là. Il dira : « *On a cinquante mille affaires à faire.* » On verra que cette phrase l'amènera, plus tard seulement, à réfléchir sur son cadre de *fonctionnement*. Mais, pour l'instant, l'enseignante se contentera de le ramener dans le cadre de *fonctionnement*, de lui rappeler la *règle de la classe* par rapport à la feuille de leçons non corrigée et non signée. *Il repart de bonne humeur*, dira l'enseignante. *Selon moi, ça s'est bien terminé; je suis satisfaite et je pense que le père l'est aussi.* – D'UNE DEUXIÈME SITUATION OÙ L'ÉLÈVE CONCERNÉ N'ADHÈRE PAS COMME ATTENDU AU CADRE HABITUEL... (le cadre de fonctionnement attendu) *Dans l'après-midi*, dira l'enseignante, *nous commençons avec une période d'ateliers; les élèves adorent cela*. Au retour en classe, l'enseignante *observe* l'élève concerné... *son attitude n'a rien d'inhabituel*. Elle *surveille aussi les autres élèves* qui pourraient le taquiner par rapport à ce qui s'est passé, mais, dira-t-elle, *ça ne s'est pas produit*. Et lui, *comme d'habitude*, précisera l'enseignante, *il jasant, il était vraiment de bonne humeur*. *Une fois dans la classe, nous avons fait notre période de dix minutes de relaxation, comme d'habitude et il l'a très bien faite*. (la non-conformité au cadre habituel) Avant de commencer les ateliers, les deux autres élèves remettront leur feuille signée et complétée. Lui, dira l'enseignante, *il me remet sa feuille, mais il n'y a rien de fait encore: ni correction, ni signature*. L'enseignante demande la signature pour le lendemain et l'envoie faire les corrections à l'extérieur de la classe. *Il y a des règles que nous avons établies ensemble et qui doivent être respectées*, lui rappellera-t-elle. Elle poursuit : *Il prend donc ses affaires et il sort calmement... Je ne me méfie pas du tout de ce qui m'attend, pas du tout*. Voyant qu'il ne revient pas, elle sort, s'informe auprès d'une autre enseignante pour se rendre compte qu'il a quitté. Elle appelle à la maison et demande à la mère de ramener l'élève à l'école. « *C'est beau, on vous le ramène immédiatement* », dira la mère. (la récupération du cadre habituel) Il revient et l'enseignante lui demandera de rester le soir, après la classe, pour s'expliquer. *Il est très réceptif*, précisera l'enseignante. *Je n'aurais jamais pensé qu'un enfant comme ça aurait réagi de cette façon. C'est pour cela que je ne m'en suis jamais méfiée*. Il y aura explication. L'enseignante cherchera à savoir : « *Tu m'en voulais probablement pour une raison que j'ignore...* » L'enfant, *calme*, dira qu'il n'a rien contre l'enseignante. *Je pense qu'il était sincère*, dira-t-elle. Elle lui suggérera de venir lui en parler quand il est fâché contre elle. Il sera d'accord et s'en retournera à la maison comme si rien ne s'était passé.

► **La remise en question par rapport au cadre de fonctionnement habituel...**

– De ce qui amène un questionnement... *L'incident est clos pour lui, dira l'enseignante, mais pas pour moi à cause de sa fameuse phrase qui me revient en tête: on a cinquante mille affaires à faire.* Cette seule phrase, sur laquelle l'enseignante se met à réfléchir après coup, l'amène à une remise en question de certains éléments de son cadre de fonctionnement habituel. *Cela m'a donc amenée, dira-t-elle, à réfléchir sur ma fameuse feuille que je trouvais extraordinaire et à me dire qu'elle ne convenait peut-être pas à tout le monde.* Sa réflexion l'amènera à constater l'importance de lire entre les lignes: *Je savais que ça cachait quelque chose, qu'il était dépassé finalement. S'il se sent comme cela, il y en a sûrement d'autres aussi. C'est peut-être trop leur demander, en quatrième année, de gérer tout ça...*

– Du besoin d'effectuer un ajustement... *Je me suis dit qu'il fallait que je change quelque chose. Lui, il était surchargé; il ne savait plus par quel bout prendre cela, je pense. C'était finalement comme un appel au secours et il fallait que j'intervienne.*

► **L'ajustement par lequel on modifie le cadre de fonctionnement habituel...**

– Des modifications apportées au cadre de fonctionnement habituel... L'enseignante décrit minutieusement les modifications qu'elle a apportées à son cadre de fonctionnement habituel, à la suite de sa remise en question. Essentiellement, ces modifications ont consisté à séparer le plan de travail (P.E.I.) en deux... Elle s'explique: *J'ai donc changé ma feuille de route pour le plan de travail. Au lieu qu'ils aient tout sur une même feuille, j'ai séparé cela en deux. Ils continuent à gérer leurs devoirs comme je voulais qu'ils le fassent, mais c'est sur un plan de travail unique, c'est à part. Pour les travaux personnels, le plan de travail est sur une autre feuille. Ils ont donc deux P.E.I. différents qui sont conservés dans des transparents de deux couleurs différentes. Cela a vraiment contribué à diminuer le stress chez les élèves en difficulté. Les travaux personnels, ils n'ont pas à les finir à la maison... Il y a juste les P.E.I. devoirs qui doivent être complétés pour le vendredi. Le travail se fait à la maison. Le P.E.I. des travaux personnels reste à l'école. Quand tout était sur le même P.E.I., l'élève devait décider lui-même ce qu'il faisait à l'école et ce qu'il réservait pour la maison. Pour l'enfant qui a de la difficulté à s'organiser, c'est plus difficile. S'il n'arrive pas à en faire suffisamment en classe, il a donc plus de travail à la maison. Par contre, la façon dont je fonctionne maintenant, je trouve que c'est vraiment mieux. Ça respecte davantage leur rythme.*

► **La clôture du récit:
l'appréciation de la perte de repères**

– D'un retour sur l'événement lié à la perte de repères... *Si son « cinquante mille choses à faire » m'a autant « chicotée », c'est parce que dans le fond je savais que ça s'adressait à moi. C'était un message qui m'était destiné. Il a eu beau dire: « Je suis comme ça ces temps-ci... », c'est contre moi qu'il a réagi. Même si c'est un enfant très impulsif, l'avenir l'a d'ailleurs clairement démontré, il faut quand même toujours être à l'écoute. Si les élèves sont bien, s'ils se sentent respectés, ils seront plus réceptifs. J'ai choisi cet événement parce que je trouvais qu'il m'a fait avancer beaucoup cette année. Je trouve aussi que ça nous a rapprochés beaucoup tous les deux. Cela a même développé une certaine complicité entre nous. Il a le goût de me faire plaisir, il fait son possible pour bien travailler, il est fier de lui. Il a progressé aussi dans ses apprentissages. D'élève faible, je dirais qu'il est passé à élève moyen. Son estime de soi a augmenté parce qu'il se sent plus compétent étant donné qu'il est capable de mieux gérer son travail. Il fallait que je le récupère parce que, pour moi, un enfant qui n'est pas bien dans ta classe puis qui ne t'aime pas, il ne peut pas apprendre, il ne peut pas fonctionner. Aussi incroyable que cela puisse paraître, les autres élèves de la classe n'ont eu connaissance de rien. Vers la fin de l'année, c'est lui qui en a parlé à certains d'entre eux et comme ils ne le croyaient pas, il est venu me trouver pour que je leur confirme que c'était bien vrai ce qu'il leur avait raconté.*

► **L'ouverture à l'ajustement**

– D'un certain cadre habituel de fonctionnement adopté par l'enseignant... Le cadre habituel de fonctionnement de l'enseignante, celui-là même qui sera l'objet d'une remise en question, lors de l'événement raconté, est un cadre où l'ajustement au rythme de chaque élève est valorisé. En fait, l'enseignante nous dit qu'elle fonctionne, dans sa classe, à partir d'un plan d'études individuelles (P.E.I.), plan qui permet à chaque élève d'être le propre gestionnaire de son travail en classe et à la maison, et ainsi d'avancer à son rythme. Au début de son récit, l'enseignante prend le temps de nous décrire ce cadre de fonctionnement qu'elle implante en début d'année et qui s'ajuste au rythme de chaque élève. Elle nous parle de sa façon de gérer les différentes composantes de son P.E.I.: sa façon de procéder *quand le retard dans le travail devient trop grand*, chez certains élèves, le fonctionnement du *tableau de contrôle qui permet aux élèves de visualiser les travaux qu'ils ont terminés ainsi que ceux qu'ils doivent faire* et la *gestion des leçons*, incluant le suivi exigé des *parents* qui doivent *signer* les récitations de leçons, une fois la semaine. C'est ce cadre de fonctionnement qui fera

l'objet, dans le récit, d'une déstabilisation, conduisant l'enseignante à le consolider en modifiant certains aspects, la confirmant d'autant plus dans sa valeur d'ouverture à l'ajustement, quel que soit le cadre adopté...

– D'une certaine identification de l'enseignant à son cadre de fonctionnement... L'enseignante relate avoir *commencé un fonctionnement plus individualisé dès ses premières années d'enseignement*. En effet, l'enseignante dit avoir vite constaté les limites de l'enseignement traditionnel où tous les élèves font tout en même temps. Souhaitant toujours *savoir lesquels, parmi ses élèves, avaient compris ou n'avaient pas compris* et ne supportant pas que les élèves *attendent* devant son pupitre pour des consultations individuelles, elle se voyait dans l'obligation de corriger tous les travaux et tout de suite, pour des rétroactions individualisées. *Je me ramassais avec des piles de cahiers, s'exclame-t-elle, puis je me disais : « Il faut que je trouve une façon de procéder autrement. »* Elle sera ainsi amenée à développer une approche plus individualisée... Avec cette approche, d'une année à l'autre, elle sera amenée à enseigner toujours différemment, à adapter cet enseignement en fonction des élèves qui se présentent. *Je ne me souviens pas avoir enseigné deux ans de suite de la même façon, précise-t-elle. Je ne comprends pas qu'on puisse le faire non plus, parce qu'on n'a pas les mêmes enfants. Ils n'ont pas les mêmes besoins. Je n'utilise pas non plus tout à fait le même matériel d'une année à l'autre, ça dépend vraiment des enfants. J'ai cumulé beaucoup, beaucoup de matériel. Il y a toujours des nouveautés qui sont éditées à chaque année... J'aime beaucoup les défis, les projets de toutes sortes. Il est essentiel que j'aie de nouveaux défis à relever, de nouveaux projets à présenter à mes élèves. C'est probablement à cause de ce besoin que j'ai toujours continué à me perfectionner. Ça me nourrit, ça m'ouvre la porte à des expériences nouvelles dont je peux faire profiter mes jeunes.*

– La collaboration des parents dans la gestion d'un tel cadre de fonctionnement... L'enseignante donne son *numéro de téléphone aux parents*... Elle veut *régler les problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent*... *Les commentaires occasionnels de certains parents, dira l'enseignante, me permettent parfois de m'ajuster et je les apprécie*. Elle évoque le cas d'une petite fille dont les parents s'inquiétaient qu'elle développe des tics et qui en avaient fait part à l'enseignante... Ayant constaté que l'enfant vivait *du stress avec les échéances à respecter* liées à son plan de travail individualisé, en classe, l'enseignante avait été amenée à ajuster son cadre de fonctionnement avec les élèves. L'enseignante dit avoir fait ce type d'ajustement *très souvent*, au cours de

ses années d'enseignement. Je n'ai jamais craint de dire aux enfants que je m'étais peut-être trompée, précisera l'enseignante, et que, par conséquent, je modifiais telle ou telle chose. Dans les messages des parents comme dans ceux des enfants, j'essaie toujours de décoder ce que leurs mots sous-entendent... cela permet les ajustements qui sont facilement réalisables et qui peuvent rendre service à tout le monde... Enfin, il est important de sécuriser les parents tout autant que les enfants. Je fais donc toujours attention quand je leur parle. Souvent je vais commencer par les sécuriser et ensuite je leur dis : « Je vais regarder ça demain avec votre enfant ou je vais l'observer, puis on va se réajuster s'il y a lieu. Si vous trouvez que la situation ne s'améliore pas, rappelez-moi. »

– Des habiletés nécessaires à l'enseignant pour gérer un tel cadre de fonctionnement... Pour l'enseignante, s'ajuster en fonction des élèves suppose qu'on décrypte leurs besoins différents. Pour certains d'entre eux, expliquera l'enseignante, il faut en demander moins. Malheureusement on a tendance à ne pas trop en enlever parce qu'on veut tellement qu'ils progressent. Puis il y a les projets qui sont intéressants et ils veulent les faire eux aussi. Alors il faut être vigilant et décoder les messages verbaux et non verbaux. Elle développe sa façon de procéder, dans ce décodage : Au début, c'est moi qui prends le contrôle. Je les guide : « Bon là tu as fait ça. OK. Maintenant tu fais quoi ? » Je les laisse aller puis, si ça ne va toujours pas, je reprends le contrôle. Des fois même, il faut qu'ils viennent me le dire quand ils ont un devoir à choisir eux-mêmes : « C'est ça que je veux faire ce soir. » J'accepte, les encourage ou discute avec eux si je crois qu'ils n'ont pas vraiment fait un choix judicieux. Comprendre les messages, lire entre les lignes, s'ajuster et récupérer surtout. Parce qu'il ne faut pas que tu perdes aucun des enfants qui sont devant toi. Ils ne peuvent pas apprendre s'ils détestent ou en veulent à la personne qui est devant eux à tous les jours. C'est nous les adultes qui devons récupérer l'enfant en difficulté. Pour l'enseignante, le récit illustre l'importance de ce décodage des difficultés qu'éprouve l'enfant, permettant de le récupérer...

– D'un nécessaire ajustement de la démarche afin d'amener chaque élève ou groupe à adhérer au cadre... J'ai tendance à confier beaucoup de responsabilités à mes élèves, admettra l'enseignante. Je considère que ce sont eux les acteurs principaux ; ils sont responsables de leurs apprentissages. Les intervenants autour doivent jouer uniquement le rôle de guide. Toutefois, il faut faire attention car, tous les élèves ne sont pas rendus au même point dans leur cheminement. Il y en a qui ont besoin d'être plus encadrés. Lorsque j'élabore les plans de travail (P.E.I.), je trouve toujours cela difficile à doser. J'y mets beaucoup de temps. L'enseignante évoque alors

différents moyens qu'elle prend pour effectuer ce dosage : entre autres, *en début d'année, à chaque vendredi, elle demande aux élèves de compléter une feuille d'évaluation, et d'y inscrire ce qu'ils ont aimé et moins aimé dans la semaine... Elle tient à les observer lorsqu'ils travaillent seuls ou en coopération. Ils ont aussi des évaluations à faire de leur équipe de travail, précise-t-elle. Elle dit aussi prendre le temps de les connaître au début de l'année... voir qui ils sont... Les conseils de coopération sont également aidants à ce sujet... Finalement, dira l'enseignante, je fais toujours une classe nature en tout début d'année. Cela m'aide énormément à installer un bon climat de classe... De plus, ajoute-t-elle, j'ai toujours pris en considération les commentaires qu'ils me faisaient lors de l'évaluation de notre année à la fin du mois de juin. Je crois que c'est tout cela qui m'a permis de bien évoluer et je suis satisfaite de ce que je fais, de ce que je vis actuellement avec mes élèves.*

5.3. RECONSTRUCTION DU PROTOTYPE

LE RETOUR

On ne pose pas nécessairement les bons gestes du premier coup et il faut souvent s'ajuster à la clientèle que nous avons devant nous.

Le récit d'adaptation se caractérise par une perte de repères momentanée provoquée par une situation qui vient déstabiliser le cadre de fonctionnement habituel de l'enseignant. Voyons les épisodes autour desquels se vit la perte de repères dans le récit prototype *Le retour* et, dans l'encadré qui suit, l'expression de la nécessaire ouverture à l'ajustement qu'elle suggère.

► **L'ouverture du récit :**
la mise en contexte de la perte de repères

– Du contexte dans lequel l'enseignant se propose de mettre en place son cadre de fonctionnement habituel... Le récit s'ouvre sur la présentation, par l'enseignant, d'un *début d'année* bien particulier dans la mesure où, contrairement à l'habitude, les élèves arrivent sans avoir idée de son cadre de fonctionnement habituel, sur le plan des *règles de vie* en classe. En effet, il revient d'un congé d'un an et doit, par conséquent, enseigner les mathématiques à *quatre groupes d'élèves* de deuxième secondaire qu'il *ne connaît pas*, n'ayant pas pu *se faire une idée* l'année précédente grâce à des collègues qui auraient pu le renseigner, comme cela se passe souvent. Les élèves ne le *connaissent pas* non plus. *J'étais, pour eux, dira-t-il, un nouvel enseignant venu de nulle part. On a tous une réputation. La mienne, je la résu-merais sans vantardise ainsi : « Tu vas voir, c'est le fun avec lui, il est drôle, mais*

assure-toi de respecter les règles si tu veux avoir du plaisir. » Donc, je pars toujours gagnant d'une certaine façon parce que ça se dit... Cette complicité permet de faire n'importe quoi... surtout que tout le monde se mette au travail. Malgré le fait que, cette année-là, on ne le connaît pas de réputation, il fera comme si de rien n'était et profitera des premières périodes, comme à l'habitude, pour établir ses règles de vie et fixer ses limites en classe. Il commencera aussi à se faire une idée de chacun des groupes...

– De ce qui provoquera la perte de repères et exigera un ajustement du cadre de fonctionnement habituel... Bien qu'un de ses groupes soit un groupe en mesure d'appui et duquel il aurait pu s'attendre à ce qu'il cause des difficultés, c'est d'un groupe régulier que viendra la perte de repères pour l'enseignant qui n'arrivera pas à mettre en place son cadre de fonctionnement habituel. *Je parlerai plutôt d'un des groupes réguliers, dira-t-il, plus précisément celui où je pensais que tout irait pour le mieux. Je veux, par ce récit, démontrer que tout n'est pas facile, même avec de l'expérience. On ne pose pas nécessairement les bons gestes du premier coup et il faut souvent s'ajuster à la clientèle que nous avons devant nous. L'enseignant signalera qu'au moment de faire son récit, le problème n'est pas encore résolu et qu'il ne le sera peut-être pas...*

► La perte de repères par rapport au cadre de fonctionnement habituel...

– Des différentes manifestations de la perte de repères de l'enseignant... Contrairement à l'expérience des autres années, son approche où il joue entre le côté autoritaire des règles à établir et le côté complice du plaisir à partager, entre autres, par l'humour, ne fonctionne pas. *Tout ce que je posais comme geste, dira-t-il, avait l'effet inverse de ce que je voulais. S'il y va du côté complice et cherche un peu à s'amuser avec les élèves, en s'informant, par exemple, de ce qu'ils ont fait la fin de semaine, les élèves restent sérieux et muets. J'étais incapable d'entrer en contact, précisera-t-il. De même, s'il y va de son côté autoritaire, en établissant ses règles de fonctionnement, les élèves le contestent. En somme, il essaie de poser les gestes qu'il répète depuis des années, mais il n'y a rien qui se passe. Il commencera à croire qu'il a perdu l'habitude avec les élèves. Septembre passe, l'enseignant tente d'utiliser son approche habituelle tout ce temps, mais rien ne marche... Il évoque rapidement et sans s'y attarder toutes sortes de situations sur lesquelles il dit s'être buté : des élèves qui n'écoutent pas, des élèves qui font autre chose que ce qu'on leur demande en classe, sans parler des élèves qui répliquent sur tout ce qui se dit en classe. Je ne me retrouvais plus dans mon monde régulier, conclura-t-il.*

► **La remise en question par rapport au cadre de fonctionnement habituel...**

– De ce qui amène un questionnement... *Je me suis alors remis en question, dira l'enseignant. Il se demandera si son absence d'un an a fait en sorte qu'il soit sorti de la réalité de l'enseignement et qu'il ne sache plus comment aborder les élèves, du moins comme son cadre habituel, développé dans cette réalité, lui avait toujours appris à le faire. Il se confiera alors à certains de ses pairs enseignants, leur avouant sa difficulté auprès de ce groupe d'élèves. Ces enseignants le déculpabiliseront en lui disant ce qu'il aurait sans doute su s'il avait été là l'année précédente, soit que les groupes de cette année-là, à qui ils enseignent eux aussi, sont des groupes difficiles et qu'ils éprouvent le même problème. Ils font d'ailleurs allusion au fait que l'année précédente, en première secondaire, ils étaient pareils.*

– Du besoin d'effectuer un ajustement... Cela lui permettra de *se sentir moins coupable* et, d'une certaine façon, de se recentrer sur le groupe: *J'avais alors pris conscience qu'il fallait que j'essaie autrement, car les élèves étaient eux aussi en cause.*

► **L'ajustement par lequel on modifie le cadre de fonctionnement habituel...**

À partir de cette remise en question, l'enseignant va *essayer autrement* et tenter de modifier la façon dont il s'y est pris jusqu'à présent pour *rejoindre* les élèves. Selon sa propre expression, au début du récit, il va *s'ajuster* au groupe... En même temps, on verra que les mesures qu'il prend pour rejoindre le groupe vont lui permettre de retrouver ses repères. À la fin, il constatera qu'il commence à s'amuser avec eux, comme il y est toujours parvenu auparavant avec ses autres groupes. La différence, c'est que la démarche, comme il le soulignera, aura été longue... C'est cette démarche d'ajustement qu'il nous retrace pas à pas dans son récit... – DES PREMIERS GESTES POSÉS POUR AMORCER UNE DÉMARCHE D'AJUSTEMENT... L'enseignant tente certains gestes pour que les élèves du groupe se mettent au travail. Il posera un premier geste en essayant de se taire quand ils parlent. Mais cela ne suffit pas. Ils ne s'arrêtent pas. Et l'enseignant en perd ses moyens. Il apprendra des autres enseignants que ce sont des élèves qui se *connaissent bien* et qui sont habitués à parler entre eux... – DE CE QUI DONNE SOUFFLE À LA DÉMARCHE D'AJUSTEMENT AMORCÉE... La fin de la première étape arrive et il y a la *rencontre avec les parents pour la remise des bulletins*. Les parents se plaignent que leurs enfants *perdent leur temps* dans le cours. La rencontre permet à l'enseignant d'en apprendre sur les élèves... et de cette meilleure connaissance des élèves, il en retire une sorte de renforcement: « Il faut continuer », se dira-t-il. De plus, le fait que les parents semblent *comprendre* la situation qu'il vit avec les

élèves lui redonne un nouveau souffle. Ils semblent lui faire confiance... – D'AUTRES GESTES POSÉS POUR POURSUIVRE LA DÉMARCHE D'AJUSTEMENT... Il posera d'autres gestes... Il tentera d'interdire les agendas sur les bureaux des élèves, car cela constitue un objet de distraction qui les empêche de se mettre au travail. Il tentera aussi d'inviter les élèves qui veulent travailler à s'asseoir en avant et les autres en arrière. Encore là, cela ne donnera rien. Ils n'avaient pas l'idée de changement dans leur tête, dira l'enseignant. Bien que les élèves en avant se mettent à vouloir travailler, ceux de derrière dérangent. Et il conclura de toutes ces tentatives que les élèves ont conscience de ce qu'ils doivent faire, mais qu'ils ont décidé de ne pas répondre aux attentes de l'enseignant. C'est un peu comme s'ils lui disaient: « On n'embarque pas dans ton histoire. » – DE L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR PAR LEQUEL LA DÉMARCHE D'AJUSTEMENT PREND SON ENVOI... L'enseignant décidera d'amorcer une période de discussion avec les élèves. Et il dira, à la fin du récit, que ce fut là l'élément déclencheur qui a permis de dénouer le problème. Et en plus, la discussion devra partir d'eux, contrairement à ce qu'il avait fait jusqu'à présent où c'était lui, l'enseignant, qui expliquait la situation... Cela lui permettra de constater que les élèves ne se responsabilisent pas sur ce qui arrive... Il sentira aussi que les élèves en ont assez de l'attitude de l'enseignant qui a pris un air bête, et qui, ainsi, s'est éloigné de son attitude habituelle, quand il arrivait à faire des blagues et à créer un climat de complicité. En fait, il s'est éloigné de son cadre habituel de complicité avec les élèves, une complicité qu'il n'est pas arrivé à établir avec eux et qui a plutôt été remplacée par un climat de tension. La discussion se poursuivra pendant le cours suivant, en vue duquel il leur a demandé de faire préalablement une réflexion sur la situation. À l'issue de la discussion, il percevra un début de responsabilisation du côté du groupe, comme un message qui dit: « On a sûrement un peu de torts nous aussi. » De plus, les élèves déploreront le fait qu'avec les autres groupes, il est un enseignant avec qui on a du plaisir, un enseignant « le fun », comme ils disent. On en revient ainsi à la réputation de départ de l'enseignant qui disait que, grâce à cette réputation, les élèves répondaient à ses attentes et entraient, somme toute, dans son cadre... Et voilà que les élèves de ce groupe deviennent réceptifs à son cadre de fonctionnement habituel, comme les autres groupes... – DU POINT TOURNANT À PARTIR DUQUEL LA DÉMARCHE D'AJUSTEMENT PORTE DES FRUITS... Même phénomène pour ce qui concerne le désir des élèves de faire du travail d'équipe en classe. Ils déploreront le fait que, dans les autres groupes, l'enseignant permet le travail d'équipe et voudront, eux aussi, le même traitement. Encore là, les élèves manifestent un changement d'attitude qui va dans le sens d'adhérer au cadre habituel de l'enseignant, celui-là même qu'il met en place dans l'ensemble de ses groupes. Par cette demande, l'enseignant dira tenir une petite clé, qui est, en réalité, la clé de leur adhésion à son cadre de fonctionnement. L'enseignant ne s'engagera

pas tout de suite et veillera d'abord à vérifier si les *équipes de quatre* qu'il avait déjà formées en début d'année conviennent toujours, vu sa connaissance plus approfondie des élèves. Il nous décrit aussi la procédure qu'il avait adoptée alors pour constituer ses équipes dans ce groupe plus indiscipliné : une sorte de *compromis* entre le choix d'un coéquipier par l'élève et un droit de regard de l'enseignant pour éviter le regroupement d'élèves *indisciplinés*. Il les fera délibérément attendre, de sorte que les élèves en arrivent à vraiment *désirer* cette *nouvelle façon* de travailler en classe. Jusqu'au jour où il leur proposera effectivement un travail d'équipe en classe. *Cette première tentative... s'est merveilleusement déroulée*, dira-t-il. C'est à partir de ce *point tournant* qu'il verra un *changement* d'attitude chez les élèves qui manifesteront dorénavant une sorte de *vouloir collectif*. Ils donnent des manifestations qu'ils veulent travailler. *Ce sont ces petites manifestations*, dira l'enseignant, *qui me faisaient dire que j'avais avec eux autres.* – DES REPÈRES ESSENTIELS QU'ON RETROUVE, À L'ISSUE DE LA DÉMARCHE D'AJUSTEMENT... *Il y a deux semaines, une élève m'a dit : « Sais-tu que je trouve ça le fun quand on travaille ! », rapportera l'enseignant.* Cette phrase nous ramène un peu au point de départ, à cette *réputation* qu'il s'est faite d'un enseignant avec qui c'est « *le fun* » de travailler quand on *respecte les règles*, avec qui se crée une *complicité*. Et c'est à cela qu'il en est maintenant arrivé avec ce groupe qui lui résistait. En somme, en s'ajustant au groupe, il a réussi à le conquérir, c'est-à-dire qu'il a réussi à le faire adhérer à son cadre habituel de fonctionnement, un cadre qui avait fait jusqu'alors sa réputation. *J'ai de plus en plus de manifestations que je suis en train de conquérir ce groupe-là*, notera-t-il lui-même. Et faisant allusion à cette *complicité retrouvée* : *Je commence tranquillement à être plus à l'aise avec eux... tout cela me fait dire que je suis sur la bonne voie... Je commence à les avoir... D'après moi ce groupe-là, à la fin de l'année, devrait être un des groupes avec lequel je vais m'amuser le plus.*

► **La clôture du récit :**
L'appréciation de la perte de repères

– D'un retour sur l'événement lié à la perte de repères... *Ce fut une belle expérience*, conclura l'enseignant, *parce que c'était la première fois que je vivais quelque chose qui était aussi long comme démarche.* *Je crois que si je n'avais pas quitté l'enseignement pendant un an, j'aurais peut-être réagi plus vite à la situation pour essayer de la modifier.* *Il y a eu, à cause de cela, une période latente de questionnement personnel ; les essais que je faisais étaient en fonction de moi, et non pas en fonction du groupe.* L'enseignant nous laisse ainsi entendre que l'expérience lui a permis de prendre conscience qu'il n'avait pas à remettre en question son cadre, mais simplement à l'ajuster au groupe bien particulier qu'il avait devant lui. Ainsi, par rapport à sa perte de repères, l'enseignant nous laisse avec une double impression : d'une part, qu'il retrouve ses repères et amène

ses élèves à adhérer à son cadre habituel ; d'autre part, qu'il ajuste son cadre au groupe bien particulier avec lequel il doit composer cette année-là. En somme, il retrouve la complicité qui lui est nécessaire, mais une complicité qui est propre à ce groupe : *Au moment où l'année tire à sa fin, je peux dire que je n'ai peut-être pas autant de plaisir à enseigner à ce groupe d'élèves que j'en ai eu avant, avec d'autres groupes, mais l'expérience est belle parce que je travaille avec eux autres. Je travaille avec les gens qui sont là...*

► L'ouverture à l'ajustement

– D'un certain cadre habituel de fonctionnement adopté par l'enseignant... *En début d'année, dès la première période, dira l'enseignant, je parle de mes exigences, de mes règles de vie en classe. Ils savent ce que je veux et ils savent aussi que l'on peut s'amuser ensemble. Voilà posés au départ les deux éléments qui vont définir le cadre de fonctionnement que nous présente l'enseignant : un côté autoritaire où l'enseignant se montre très strict sur les règles établies et un côté complice où l'enseignant se montre amusant, utilise l'humour pour se rapprocher des élèves.*

– DU CÔTÉ AUTORITAIRE DE L'ENSEIGNANT ET DES RÈGLES QU'IL ÉTABLIT... *J'établis ces règles, poursuivra-t-il, et dès les premiers cours, je suis très strict sur les règles établies. Au deuxième cours, il y a toujours un ou une élève qui me demande de sortir de la classe. À ce moment, je lui demande s'il veut vraiment utiliser sa permission de sortie aussi tôt dans l'année, car il va trouver le temps long si un jour il a vraiment une envie pressante. Un autre s'essaie avec de la gomme, et je la vois ; sans dire un mot, je fais le geste et les élèves se disent rapidement que les règles de vie seront respectées pour tous, sans exception. Donc, les règles sont établies, ils savent que je ne dérogerai pas à ces règles-là.* – DU CÔTÉ COMPLICE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'HUMOUR QU'IL UTILISE... *Par contre, dira l'enseignant, il ne faudrait pas penser que je suis un enseignant qui ne vit que pour les règles. Afin d'être près d'eux, j'aime bien leur demander ce qu'ils ont fait la veille ou durant leur fin de semaine, m'occuper d'eux, en savoir un peu plus sur leur vie (leur sport favori, les films qu'ils aiment, la musique qu'ils écoutent, les partys qu'ils font, etc.). Au début, ils sont réticents un peu, mais en les questionnant, j'arrive à aller les chercher. En retour, je leur parle de moi, de ce que je vis, de mes activités, de ce que j'aime et, habituellement, les élèves aiment bien. Je suis aussi une personne qui aime jouer avec les mots, qui aime jouer avec les élèves, leur jouer des tours. Il m'arrive souvent de jouer avec les noms et les prénoms des élèves... Vider un étui à crayons pour moi, c'était normal. Mettre le billet des absences un peu partout pour que la surveillante le cherche, c'est aussi normal. Faire dire à haute voix un mot de passe (une phrase où je vante les*

mérites du professeur de mathématiques) à un élève qui est sorti de la classe, cela fait partie de mon quotidien. J'aime faire sursauter les élèves lorsqu'ils sont en train de travailler en silence. Je crée ainsi un climat de confiance et de connivence avec les élèves. Par la suite, il est facile d'embarquer dans ta matière, le tout passe mieux.

– D'une certaine identification de l'enseignant à son cadre de fonctionnement... On a tous une réputation, reconnaîtra l'enseignant. La mienne, je la résumerais sans vantardise ainsi : « Tu vas voir, c'est le fun avec lui, il est drôle mais assure-toi de respecter les règles si tu veux avoir du plaisir. » Donc, je pars toujours gagnant d'une certaine façon parce que ça se dit. Les élèves en recevant leur horaire s'informent de leurs profs et ils arrivent habituellement en classe en se disant : « Ça va être le fun avec lui. » Donc, quand j'arrive à la première période, et que je suis très sérieux, que je donne mes règles, ils me regardent et ils se disent : « Ouais ! c'était supposé être plaisant. » Je leur dis aussi à ce premier cours : « Voulez-vous me faire plaisir ? J'aimerais que vous vous fassiez votre propre opinion de moi. Il y en a probablement qui vous ont dit que j'étais un prof « le fun », il y en a d'autres qui vous ont peut-être dit que j'étais bête. Il y en a qui vous ont dit : « Tiens-toi les fesses serrées parce que tu vas voir que ça marche, ça passe par là. » Ce que je vous demande, c'est qu'on se fasse mutuellement confiance. Si vous fonctionnez bien, vous allez voir que ça va être le fun, mais si vous fonctionnez mal, bien je vais avoir mon air bête et ce ne sera pas plaisant pour personne. » Je les mets comme dans le bain en leur disant qu'ils ont quelque chose à faire pour qu'il y ait un bon climat et j'essaie d'établir ce climat tout de suite.

– D'un nécessaire ajustement de la démarche afin d'amener chaque élève ou groupe à adhérer au cadre... C'est au départ de son récit que l'enseignant nous dit ce qu'il souhaite qu'on en retienne : Je veux, par ce récit, démontrer que tout n'est pas facile, même avec de l'expérience. On ne pose pas nécessairement les bons gestes du premier coup et il faut souvent s'ajuster à la clientèle que nous avons devant nous. Pourtant, on en saura peu sur l'effet qu'a eu cet ajustement sur son cadre de fonctionnement. Le cadre s'est-il assoupli en fonction de la clientèle ? Y a-t-il des éléments dans la démarche d'ajustement (la discussion ouverte avec les élèves, par exemple, qui semblait être une nouvelle approche pour lui...) qui ont enrichi par la suite sa façon de faire adhérer d'autres groupes difficiles à son cadre ? L'enseignant n'en parle pas... Et le fait qu'il n'en parle pas est sans doute lié à son manque de recul sur l'événement. En effet, au moment où il nous raconte son récit, il est encore dans le problème... Il n'a pas eu d'autres

groupes, pas d'autres débuts d'année, qui lui montreraient en quoi sa façon de proposer son cadre s'est enrichie. Pourtant l'expérience semble lui avoir profité... À la fin du récit, il nous laisse entendre, sans vraiment le dire explicitement, qu'il a ajusté son cadre au groupe bien particulier de cette année-là. Il s'est centré sur le groupe. Autrement dit, ce qui était un cadre applicable à tous les groupes, sur la base d'une réputation toute faite, est devenu un cadre valable pour ce groupe bien particulier. D'une complicité type, qu'on établit à chaque année de la même façon, il en a fait, cette année-là, une complicité ajustée à ce groupe. *L'expérience est belle, souligne-t-il à ce propos, parce que je travaille avec eux autres. Je travaille avec les gens qui sont là...* Mais nous anticipons sur un recul que l'enseignant n'a pas encore eu le temps de prendre, au moment de nous raconter sa perte de repères...

– De la nécessité de ne pas croire immuable un cadre de fonctionnement qui a fait sa réputation... L'enseignant nous dit avoir choisi de raconter cet événement pour *démontrer que tout n'est pas facile, même avec de l'expérience*. En somme, c'est un peu comme s'il nous disait qu'il ne faut pas croire figé ce cadre de fonctionnement avec lequel on se sent à l'aise, après des années d'expérience, et qui a fait notre réputation auprès des élèves. Pour lui, un enseignant d'expérience ne doit pas être vu comme quelqu'un qui n'éprouve plus de problèmes, quelqu'un qui n'est plus vulnérable... Autrement dit, le fait d'avoir choisi un événement où il vit une perte de repères, est ici, pour cet enseignant, un choix délibéré. La perte de repères porte en soi un enseignement sur l'importance de ne rien tenir pour acquis, avec l'expérience. Pour l'enseignant, cela justifie aussi son choix de raconter un problème non encore résolu. Car en racontant un problème non résolu, on se montre dans toute sa vulnérabilité quant à l'issue du problème, même si on est un enseignant expérimenté: *À la fin du récit, vous verrez que le problème n'est pas encore complètement résolu et qu'il ne le sera peut-être pas; c'est aussi pour cela que j'ai voulu en faire la narration.*

5.4. LE COMMENTAIRE INTERPRÉTATIF

Refaisons une lecture des prototypes présentés, de façon à retracer l'essentiel de la démarche délibérative empruntée par les enseignants dans le récit d'adaptation.

– La pratique conçue comme un cadre de fonctionnement choisi par l'enseignant. Dans le récit d'adaptation, l'enseignant vit une perte de repères par rapport à un cadre de fonctionnement qu'il s'est donné, avec les années, pour motiver ses groupes d'élèves à travailler en classe. Dans le premier récit, ce cadre de fonctionnement est lié à un mode d'organisation du travail des élèves, dans une classe de quatrième année du primaire, que l'enseignante appelle elle-même un plan de travail individualisé. Il s'agit, pour elle, de faire en sorte, par ce mode d'organisation, de créer des conditions pour que chaque élève travaille selon ses choix d'activités et à son rythme. Dans le second récit, le cadre de fonctionnement est lié à l'établissement d'un climat relationnel propice au travail et à l'apprentissage, dans une classe de mathématiques de deuxième secondaire. Il s'agit, pour l'enseignant, d'une sorte d'équilibre à créer entre le respect strict de règles de vie en classe (son côté autoritaire) et un contact amical à établir par l'humour et l'échange informel (son côté complice). Dans les deux cas, il s'agit donc d'un cadre de fonctionnement que les enseignants ont développé avec le temps et qu'ils mettent en place, de façon fonctionnelle, à chaque début d'année, dans chaque groupe, et cherchent à maintenir pour le reste de l'année. Dans les deux cas, établir ce cadre de fonctionnement en début d'année suppose, de la part des enseignants, de faire en sorte que les élèves répondent à leurs attentes et adhèrent à leur façon de fonctionner. Dans les deux cas, un élève, pour le premier récit, un groupe, pour le second, résisteront à ces attentes et refuseront d'adhérer à leur façon de fonctionner. Cette résistance et cette non-adhésion provoqueront chez les enseignants une perte de repères, c'est-à-dire qu'ils n'arriveront plus à reconnaître, chez cet élève, dans ce groupe, l'effet attendu par le cadre proposé. C'est cette perte de repères qui conduira les deux enseignants à se remettre en question et à ajuster leur cadre.

– Un cadre qu'on met en place à partir des repères qui sont donnés par les élèves. Il est intéressant de s'arrêter à l'étape de la perte de repères. À cette étape, tout se passe un peu comme si l'enseignant percevait que l'élève, dans le premier récit, le groupe, dans le second, ne répondaient pas comme prévu à ce qui leur est proposé à l'intérieur du cadre de fonctionnement habituel. Dans le premier récit, l'enseignante ne comprend pas que l'élève ne se plie pas, comme le font tous les autres, à la procédure convenue dans le fonctionnement du plan de travail individualisé. Cet élève refuse de faire les corrections demandées à la récitation de leçons et refuse de la faire signer par ses parents. Elle comprend d'autant moins qu'il n'a pas un profil qui laisse prévoir une telle résistance. Par ailleurs, dans l'ensemble des activités, cet élève se comporte comme tous les autres et semble adhérer, pour une grande part du moins, à ce qui est proposé et avec *bonne humeur*. L'enseignante ne sait donc pas comment interpréter la résistance de l'élève

et se retrouve désorientée... Dans le second récit, l'enseignant nous dira lui-même que *les gestes* qu'il pose pour établir son cadre de fonctionnement avec le groupe concerné, *gestes* d'autorité pour les règles et de complicité pour la relation, ne produisent pas *l'effet* escompté. Ils produisent même *l'effet inverse*. Le groupe conteste son autorité et rejette sa complicité. Encore là, l'enseignant se retrouve désorienté. En fait, tout se passe un peu comme si les repères qui indiquent à l'enseignant que son cadre est fonctionnel, à chaque début d'année, avec un nouveau groupe et de nouveaux élèves, lui étaient donnés par les élèves eux-mêmes. C'est la réaction des élèves à ce qui est proposé qui signale graduellement à l'enseignant qu'il est, somme toute, sur la bonne voie et que son cadre de fonctionnement est en train de s'établir et de se mettre en place... En ce sens, nous dirons que la perte de repères est essentiellement liée à la perception qu'a l'enseignant d'une résistance inhabituelle d'un élève ou d'un groupe d'élèves à son cadre de fonctionnement.

– Un cadre dont la stabilité a été éprouvée, au fil des ans et avec l'expérience. L'idée d'habitude est ici importante. S'il y a perte de repères, ce n'est pas seulement parce qu'un élève ou un groupe résiste, mais surtout parce que cette résistance est tout à fait inhabituelle. Chaque enseignant prendra soin de relever que son cadre a été éprouvé avec les années. À chaque début d'année, ce cadre a été proposé et les élèves y ont adhéré. L'enseignante du premier récit dira avoir *commencé un fonctionnement plus individualisé dès ses premières années d'enseignement*. S'ajuster à chaque groupe et à chaque élève, à chaque année, c'est là l'approche qu'elle a développée avec son *plan de travail individualisé*. Elle connaît bien son approche et elle a appris à décoder les besoins des élèves pour élaborer le plan de travail de chacun, en début d'année. Pourtant, cette année-là, un élève semble résister à son approche et elle n'arrive pas à trouver la cause de sa résistance. Bien que son cadre déjà très souple semble éprouvé, il semble encore devoir être repensé sur certains aspects. L'enseignant du second récit parlera de la réputation qu'il s'est construite avec les années quant à sa façon d'approcher les élèves en début d'année. *On a tous une réputation, dira l'enseignant. La mienne, je la résumerai sans vantardise ainsi: « Tu vas voir, c'est le fun avec lui, il est drôle mais assure-toi de respecter les règles si tu veux avoir du plaisir. » Donc, je pars toujours gagnant d'une certaine façon parce que ça se dit.* Mais cette année-là, après une année d'absence, l'enseignant a l'impression que sa réputation ne s'est pas rendue jusqu'à ce groupe d'élèves qui n'adhèrent pas d'emblée à son cadre de fonctionnement, d'habitude si facile à mettre en place dans tous ses groupes. Tout se passe donc un peu comme si la perte de repères était aussi liée à une déstabilisation par rapport à un cadre de fonctionnement qu'on a éprouvé avec le temps et au fil de l'expérience.

– Un cadre dont la remise en question vise à répondre à un impératif d'ajustement. La perte de repères, qui est aussi une déstabilisation, va entraîner une remise en question chez les deux enseignants. C'est un peu comme s'ils se disaient que s'il y a tant de résistance, c'est peut-être que le cadre, sous un aspect ou sous un autre, ne convient pas. Autrement dit, la résistance est assez forte pour qu'on arrive à se dire que ce n'est pas l'élève ou le groupe qu'il faut forcer à entrer dans le cadre, tel quel, mais c'est le cadre qu'on doit ajuster pour que l'élève ou le groupe puisse y adhérer. On voit bien ce passage dans le premier récit : l'enseignante commence par faire en sorte que l'élève entre dans le cadre et, en fait, elle y arrive... car l'élève acquiesce et rentre dans le rang. Mais l'enseignante ne se contente pas de cette apparente adhésion de l'élève à son cadre. *L'incident est clos pour lui... mais pas pour moi*, dira l'enseignante. En effet, la phrase de l'élève, « on a cinquante mille affaires à faire », l'incite à porter plus loin sa réflexion et elle se dit que si l'élève a tant résisté, c'est peut-être que, sous un certain aspect, le cadre ne convient pas à cet élève. C'est alors seulement qu'interviennent sa remise en question et sa décision d'ajuster son cadre. Dans le second récit, on a un peu le même type de passage. L'enseignant commence par se comporter comme d'habitude avec tous les groupes en début d'année, mais rien ne marche : les élèves réagissent négativement à ce qu'il propose. C'est alors qu'il se remet en question en se disant que son absence d'un an lui a peut-être fait perdre ses moyens pour établir son cadre de fonctionnement habituel. Les collègues l'aideront à voir que c'est peut-être moins lui qui a perdu l'habitude, que le groupe qui est particulièrement difficile et qui exige qu'on s'y prenne autrement pour le faire adhérer au cadre de fonctionnement. En somme, on peut dire que la remise en question constitue le point charnière entre l'idée de convaincre sinon de forcer les élèves à entrer dans le cadre, tel quel, et l'idée d'ajuster le cadre pour que les élèves y adhèrent.

– Un cadre qui évolue à travers un double mouvement de continuité et de rupture. L'ajustement du cadre, chez les deux enseignants, est ambigu. En fait, on a l'impression que cette démarche obéit à un double mouvement : d'une part, on cherche à retrouver ses repères et donc à maintenir le cadre ; d'autre part, on cherche à s'adapter et donc à modifier le cadre. Ce double mouvement qu'on pourrait qualifier de continuité et rupture avec le cadre habituel est présent dans les deux récits, mais de manière différente. Dans le premier récit, tout se passe comme si l'accent, après la remise en question, était mis sur la modification du cadre. Le plan de travail individualisé, qui suppose une grande autonomie à laisser aux élèves, ne prévoyait pas que certains élèves pourraient avoir besoin d'être plus encadrés. Désormais, on en tiendra compte. C'est là ce qu'on retire de l'expérience. En même temps, cette modification ne remet pas en question le cadre ; au contraire,

le fait de tenir compte de cette résistance de l'élève entre tout à fait dans le sens du cadre qui fait la promotion de l'ajustement à chacun. Ce n'est ainsi qu'un ajustement supplémentaire. En somme, modifier le cadre veut dire ici l'élargir en raffinant, d'une certaine façon, son potentiel d'ajustement à chacun. Dans le deuxième récit, tout se passe comme si l'accent, après la remise en question, et contrairement au premier récit, était mis sur la recherche du même cadre et de ses repères. L'enseignant s'y prend sans doute autrement qu'à l'habitude, en intégrant, entre autres, la discussion ouverte avec les élèves, pour mieux connaître leurs besoins, mais, en réalité, il cherche cette même adhésion au cadre habituel : soit cette sorte d'équilibre entre autorité et complicité. Et il y arrive en fin de récit... Il dira : *J'ai de plus en plus de manifestations que je suis en train de conquérir ce groupe-là.* Alors qu'a-t-il modifié au cadre habituel, sachant qu'il veut tout de même démontrer, par son récit, qu'il faut s'ajuster à la clientèle? En fait, tout semble indiquer que c'est moins le cadre proprement dit qu'il cherche à modifier que la démarche par laquelle il avait l'habitude de l'installer dans chaque groupe. S'ajuster à la clientèle, c'est faire en sorte que la façon de faire adhérer les élèves à ce qu'il propose varie selon le groupe.

– Un cadre dont l'enseignant se fait l'aiguilleur avisé pour en préserver la souplesse. Ce double mouvement de continuité et de rupture est intéressant dans la mesure où il nous apprend comment évolue un cadre de fonctionnement pourtant éprouvé par les années d'expérience. En fait, on a l'impression que les deux récits portent un même message, une même intention de se dire. Il faut adopter un cadre de fonctionnement qui nous est propre et qui permet de motiver et de mobiliser les élèves par rapport à ce qu'on a à leur proposer. Mais en même temps il faut éviter que ce cadre ne devienne sclérosé avec les années. Ce cadre doit toujours garder une sorte de souplesse qui le rende le plus adaptable possible en fonction de chaque élève ou de chaque groupe. Pour chacun des deux enseignants, la narration de cet événement où ils témoignent d'une perte de repères est ainsi l'occasion de nous dire qu'il faut rester vigilant pour que ce ne soit pas le cadre qui, avec les années, prenne le pas sur l'apprentissage des élèves. Perdre ses repères, c'est une façon de briser la sclérose du cadre qu'on réinstalle, d'année en année, pour chaque groupe. Perdre ses repères, c'est se donner la possibilité de renouveler le cadre, du moins, de lui redonner une souplesse qu'il avait peut-être perdue, souplesse qui lui est nécessaire pour qu'il s'ajuste à l'immense variété des groupes et des profils d'élèves. Les deux enseignants manifestent une conscience du rôle qu'ils ont à jouer pour que leur cadre garde cette souplesse. L'enseignante du premier récit parlera de l'importance de *décoder* les besoins de chaque élève, comme elle a su le faire pour l'élève en cause dans le récit : *comprendre les messages, lire*

entre les lignes, s'ajuster et récupérer surtout. Parce qu'il ne faut pas que tu perdes aucun des enfants qui sont devant toi, dira-t-elle. L'enseignant du second récit insistera plutôt sur l'idée qu'il ne faut pas tenir pour immuable le cadre de fonctionnement qu'on s'est donné avec les années. C'est pour cela qu'il dit avoir choisi de raconter un tel événement où il a perdu ses repères habituels. C'est aussi pour cela qu'il dit avoir choisi un problème qui n'est pas encore complètement résolu, au moment de le raconter, et qui ne le sera peut-être pas quand il terminera l'année scolaire. Tout n'est pas facile, même avec de l'expérience, dégagera-t-il comme message.

– **Un cadre dont l'évolution s'inscrit dans l'histoire professionnelle de l'enseignant.** On ne peut évacuer l'importance de l'histoire personnelle de l'enseignant dans l'évolution de son cadre de fonctionnement. Ce que l'enseignante du premier récit met en évidence, c'est la façon dont elle a été amenée, au début de sa carrière, à faire le choix d'une approche particulière qu'elle associe à une gestion participative de la classe, où les élèves sont amenés à fonctionner à partir de plans de travail individualisés. Elle tient à ce que son enseignement soit individualisé à chaque élève qui, pour elle, doit être respecté dans son rythme d'apprentissage. L'événement qu'elle raconte ne fait qu'insister, au fond, sur ce choix qu'elle a fait d'une approche toujours plus individualisée et qui a traversé toute sa carrière. *Je ne suis pas capable d'enseigner de façon traditionnelle. Dès mes premières années d'enseignement, j'ai commencé un fonctionnement plus individualisé.* Ce que l'enseignant du second récit met en évidence, c'est plus précisément ce moment de mi-carrière où il peut arriver qu'on se remette en question. N'oublions pas qu'au moment de cette remise en question, l'enseignant s'est interrogé sur sa capacité d'enseigner. «*Tu ne sais plus comment enseigner*», se dira-t-il. Et c'est justement le message qu'il veut livrer : rien n'est acquis, *même avec de l'expérience*. Tout se passe comme si, dans le cas de l'enseignante du premier récit, l'événement raconté permet de mettre en valeur un choix d'approche qui a été fait en début de carrière et qui a été maintenu par la suite... Tout se passe comme si, dans le cas de l'enseignant du second récit, l'événement raconté permettait de mettre en valeur un carrefour de mi-carrière où une approche qu'on tenait pour efficace et une compétence à l'utiliser étaient remises en question. Dans les deux cas, un même message est livré qui concerne tout le trajet de carrière : il importe de se choisir un cadre de fonctionnement qui nous convienne et qui nous ressemble suffisamment, en tant qu'enseignant, pour qu'on puisse convaincre les élèves d'y adhérer. Il faut cependant le faire évoluer d'année en année, selon les différents élèves et groupes rencontrés.

EN SYNTHÈSE...

Revenons à notre point de départ. Dans un projet visant à reconstruire des récits de pratique susceptibles d'être utiles à des apprentis qui voudraient s'initier à cette pratique, nous avons demandé à des enseignants d'expérience de trouver des problèmes qui avaient représenté pour eux des défis à relever et de nous décrire la démarche qu'ils avaient suivie pour tenter de les aborder et de les résoudre. Les enseignants avaient donc le choix des problèmes à raconter. La seule consigne qui guidait leur choix était que ces problèmes devaient toucher la vie de la classe et concerner directement leur responsabilité auprès des élèves de cette classe... Les enseignants se sont donc retournés vers leur pratique en se posant plus ou moins la question suivante : *Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'intervention à mener auprès d'élèves et dont la narration serait susceptible de servir d'exemple à d'autres ?* Ce que notre analyse et la typologie qui s'en dégage font ressortir, c'est que cette idée d'exemplarité de l'intervention à mettre en valeur n'a pas pris le même sens pour chacun et ne les a pas tous dirigés vers le même type de problèmes. Tentons une brève synthèse...

Le récit d'exploration : un problème abordé comme une impasse à dénouer où la pratique est présentée comme une aventure dans le monde de l'inédit, où l'enseignant apparaît comme un improvisateur sage et prudent, où son intervention répond à un impératif de situation

Certains ont choisi un problème qui leur donnait l'occasion de mettre en valeur une avancée dans l'inconnu. Ils ont choisi une situation qui, par son caractère inédit, leur avait permis de s'enrichir sur le plan de l'intervention, une situation dont ils avaient tiré une leçon pour en aborder de semblables, par la suite. Par ce choix, ils ont du même coup montré que la pratique enseignante exigeait qu'on se lance, à l'occasion, dans l'aventure de l'inédit, que le répertoire d'action d'un enseignant, ce bagage de situations qu'il emmagasine, avec l'expérience, et qui guide son agir, s'enrichit de telles aventures, dans la mesure où elles élargissent son éventail d'intervention. On y a appris que dans cette avancée, l'enseignant était mobilisé par un impératif de situation, c'est-à-dire qu'en improvisateur sage et prudent, il se laissait guider par le contexte immédiat, par « ce qui se passe là », dans la situation bien spécifique à laquelle il est confronté, tout en utilisant l'éclairage de son expérience, le « ce qui est déjà là » et qu'il est en mesure de mettre à profit.

Le récit d'accomplissement: un problème abordé comme un appel à s'engager où la pratique est présentée comme une mission sociale à accomplir, où l'enseignant apparaît comme une personne en service, où son intervention répond à un impératif de conviction

Certains ont choisi un problème qui leur donnait l'occasion de mettre en valeur leur façon de servir une mission sociale dans laquelle ils ont choisi de s'engager, mission qui les rend sensibles à certains problèmes plus qu'à d'autres. Par ce choix, ils ont du même coup montré que la pratique enseignante laissait place à un engagement social pour un enseignant. Au-delà de la gestion courante qu'exigeait sa tâche et qui tourne autour du faire apprendre en classe, l'enseignant avait la possibilité d'œuvrer plus spécifiquement et plus largement sur les problèmes personnels et sociaux que vivent les élèves. On y a appris que, fort de cette mission à accomplir, l'enseignant y était mobilisé, dans son intervention, par un impératif de conviction, c'est-à-dire qu'on ne pouvait comprendre son engagement, dans l'action, que par la cause que cet enseignant défendait et à laquelle il croyait, de même que par la compétence ou capacité d'agir qu'il se croyait en devoir de mettre au service de cette cause.

Le récit d'initiation: un problème abordé comme une épreuve à traverser où la pratique est présentée comme une expérience d'apprentissage sur soi, où l'enseignant apparaît comme l'artisan de sa propre identité à définir, où son intervention répond à un impératif de survie

Certains ont choisi un problème qui leur permettait de faire valoir que c'est dans l'épreuve qu'on apprend à devenir enseignant. Certaines épreuves inhérentes à la pratique, dirait-on autrement, par leur caractère initiatique, sont source d'apprentissage sur soi. Par ce choix, ces enseignants nous présentent du même coup la pratique comme une expérience de survie, *une fosse aux lions* qui se veut à la fois un combat avec le monstre dont on doit sortir vivant et une quête de soi, à l'issue de ce combat, menant à la révélation de son identité profonde: devenir ou non enseignant et si oui, quel enseignant devenir! On y aura appris que, dans cette démarche d'apprentissage sur soi, l'enseignant effectuait un cheminement douloureux, dû à la mise à l'épreuve, mais transformateur sur le plan identitaire. Au cœur de l'épreuve, une remise en question l'amène à renouveler complètement son rapport aux élèves et la vision qu'il a de son rôle auprès d'eux. De ce

cheminement transformateur, l'enseignant sortira grandi au sens où l'expérience lui aura permis d'établir les fondements essentiels de sa nouvelle identité de praticien.

Le récit d'affirmation: un problème abordé comme un incident à gérer où la pratique est présentée comme un code de pratique à préserver, où l'enseignant apparaît comme gardien et interprète des règles du code, où son intervention répond à un impératif de nécessité

Certains ont choisi un problème qui donnait l'occasion de mettre en valeur leur façon d'assumer leur rôle de gardien et d'interprète des règles du vivre-ensemble dans une classe. Par ce choix, ils ont du même coup montré que la pratique enseignante supposait, pour l'enseignant, la gestion d'un code, c'est-à-dire la capacité de faire partager un sens autour de règles communes qui indiquent à la collectivité une façon de se comporter. On y a appris que la gestion de ces règles s'appuyait sur un impératif de nécessité, c'est-à-dire que l'intervention de l'enseignant ne pouvait être comprise qu'en vertu de préserver, à tout prix, le code du vivre-ensemble. En d'autres mots, c'est l'urgence d'agir qui mobilise l'enseignant, dans une telle perspective, une urgence qui se justifie par le message qui doit être envoyé à toute la collectivité, sans autre considération délibérative: on ne peut transgresser cette règle sans que l'intégrité du code, dont dépend le vivre-ensemble, en soit atteint.

Le récit d'adaptation: un problème abordé comme une perte de repères où la pratique est présentée comme un cadre à mettre à jour, où l'enseignant apparaît comme l'aiguilleur avisé de son cadre, où son intervention répond à un impératif d'ajustement

Certains ont choisi un problème qui leur donnait l'occasion de souligner l'importance d'ajuster son approche de l'enseignement en fonction des élèves. La résistance de certains élèves à adhérer à une approche, si on sait la déceler, peut conduire à éviter, par cet ajustement, la sclérose qui guette toute approche qui, par définition, se répète à chaque année et pour tous les groupes. Par ce choix, les enseignants montrent que toute pratique suppose, de la part de celui qui l'exerce, l'établissement d'un cadre de fonctionnement, cette approche à proposer aux élèves par laquelle sont mises en place les conditions nécessaires, en début d'année, pour que les élèves s'engagent dans un certain mode et un certain rythme de travail en classe, à maintenir pour le reste de l'année. Ce qu'on y aura appris, c'est que ce cadre

choisi par l'enseignant et éprouvé par l'expérience doit demeurer souple, s'ajuster en fonction des élèves. Et c'est ce souci d'ajustement et de mise à jour de leur cadre qui mobilise les enseignants dans leur intervention, à l'intérieur des récits.

Nous terminerons sur le tableau-synthèse suivant qui rassemble, sous ses caractéristiques essentielles, les diverses façons qu'ont choisies les enseignants de s'illustrer, en tant que praticiens qui voulaient livrer une part d'eux-mêmes et de leur pratique. Ces diverses façons de « se dire » se sont donné comme point d'ancrage un certain type de problème à raconter. Et c'est dans la façon d'aborder ce type de problème que se révèle une certaine conception de la pratique, le rôle que s'y attribue l'enseignant et ce qui constitue le moteur de son intervention sur le problème dont il est question.

Tableau-synthèse

<i>le déploiement de la typologie</i>	<i>le type de problème</i>	<i>l'angle de pratique</i>	<i>le rôle de l'enseignant</i>	<i>le moteur de l'intervention</i>
<i>le récit d'exploration</i>	une impasse à dénouer	une aventure dans l'inédit	un improvisateur sage et prudent	un impératif de situation
<i>le récit d'accomplissement</i>	un appel à s'engager	une mission sociale à accomplir	une personne en service	un impératif de conviction
<i>le récit d'initiation</i>	une épreuve à traverser	une expérience d'apprentissage sur soi	un artisan de son identité	un impératif de survie
<i>le récit d'affirmation</i>	un incident à gérer	un code de pratique à préserver	un gardien des règles	un impératif de nécessité
<i>le récit d'adaptation</i>	une perte de repères à assumer	un cadre de fonctionnement à mettre à jour	un aiguilleur avisé	un impératif d'ajustement

CHAPITRE

4

Mise en valeur d'une professionnalité

La typologie que nous venons de présenter nous renseigne sur les façons qu'ont choisies les enseignants pour « se dire » et se donner en exemple en tant que praticiens, sous l'angle de leur savoir-délibérer ou, avons-nous dit aussi, sous l'angle de l'exercice de leur jugement pratique. Nous avons vu que ce jugement pratique n'était pas mis en valeur de la même façon, selon qu'il était exercé au profit d'une avancée dans l'inédit, de l'accomplissement d'une mission, d'une expérience initiatique, de l'affirmation d'un code de pratique ou encore de l'ajustement d'un cadre de fonctionnement. Nous devons maintenant nous demander en quoi ces cinq façons de se donner en exemple portent en elles-mêmes une certaine conception partagée de ce qu'est une expérience exemplaire de pratique professionnelle, expérience qui mérite d'être donnée en exemple à des apprentis désireux de s'initier à cette pratique. En d'autres mots, que nous disent les récits sur la pratique professionnelle elle-même et sur la façon d'en faire une expérience significative? C'est là le questionnement à partir duquel nous allons tenter d'avancer...

1. UNE APPROCHE INDUCTIVE

Pour aborder notre questionnement sur le rapport entre les cinq types de récits découverts et la nature même de ce qui peut constituer une expérience exemplaire de pratique, nous allons d'abord procéder selon une approche inductive. Nous allons simplement tenter de faire des recoupements transversaux entre les types, associant un type à un autre et tentant de voir s'il s'en dégage du sens en lien avec notre tentative de cerner notre objet. Voyons un peu cela comme si nous disposions d'un chœur à cinq voix, entendues jusqu'à maintenant séparément l'une de l'autre, sans savoir encore ce que le mixage de ces voix et leur harmonisation vont nous permettre de découvrir...

1.1. UN TRAJET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les récits d'initiation et d'adaptation, une fois rapprochés, nous situent sur un axe de temporalité pour nous parler d'une expérience exemplaire de pratique. Dans le récit d'initiation (voir les prototypes *Tu nous aimes pas* et *Une classe à découvrir*), on nous présente deux enseignants en début de carrière, sur le point de vivre une expérience qui sera source d'apprentissage sur le plan identitaire. Leur récit nous ramène au moment où cette expérience dite initiatique va leur permettre de définir leur vision de l'enseignement et de l'approche qu'ils vont adopter pour établir un certain rapport aux élèves. C'est à partir de là qu'ils vont se connaître, comme

enseignants, et se définir une identité qui va les suivre toute leur carrière, de leur propre dire. Dans le récit d'adaptation (voir les prototypes *Cinquante mille choses à faire* et *Le retour*), on nous présente deux enseignants dont le cadre de fonctionnement auprès des élèves est éprouvé depuis longtemps. L'expérience de chaque année leur a montré que les élèves étaient réceptifs à leur vision de l'enseignement et à l'approche par laquelle ils établissent une relation avec eux. Mais voilà qu'un événement leur rappelle que la pratique est encore source d'apprentissage sur le plan identitaire. Car ce cadre de fonctionnement qui les a toujours guidés, le voilà questionné par ce qu'on a appelé une perte de repères. Les enseignants ne s'y retrouvent plus. Comment se fait-il que ce qui a toujours fonctionné ne fonctionne plus ?

Dans les deux types de récits, on est ramené à un moment de remise en question identitaire, lié à ce qui définit les enseignants dans leur rapport aux élèves. C'est d'ailleurs là, la remise en question, une étape centrale dans la structure narrative de ces deux types de récits, une ligne épisodique, dirait-on autrement, qui leur est commune et qui constitue un moment clé dans leur démarche d'apprentissage. Ces deux types de récits nous enseignent que la pratique est liée à la personne et à son identité ; ils nous enseignent aussi que cette identité se construit dans le temps. Car l'expérience n'est pas source d'apprentissage de la même façon selon qu'on est en début de carrière et qu'on cherche à se donner une identité ou que son identité est déjà construite sur une pratique éprouvée avec les années. Dans le premier cas, il est question de définition de soi dans son rapport aux élèves ; dans le second, on parlerait plutôt d'ajustement de soi dans son rapport aux élèves. L'apprentissage sur soi, en ce sens, n'est pas tout à fait de même nature. C'est sous cet angle d'une identité en évolution que ces deux types de récits nous ramènent au trajet de développement professionnel de l'enseignant, au fondement de son expérience exemplaire de pratique.

Par ailleurs, l'enjeu identitaire n'est pas le même et, par conséquent, la façon d'aborder la remise en question et l'apprentissage à faire ne sont pas tout à fait du même ordre non plus. Dans le récit d'initiation, tout est à apprendre car l'identité d'enseignant n'est pas construite et l'épreuve constitue un tremplin pour se donner, enfin, une identité. On se lance à corps perdu dans l'aventure ; on veut traverser l'épreuve et devenir enseignant. Dans le récit d'adaptation, il faut déjà protéger une certaine identité qu'on a construite avec les années, soit ce cadre éprouvé qui nous a permis de fonctionner jusqu'à présent, voire de se bâtir une réputation d'enseignant. Loin de se lancer à corps perdu dans l'aventure identitaire, on oscille, dans ce récit, entre l'idée de préserver l'identité déjà construite (le cadre éprouvé) et celle d'ajuster cette identité à une nouvelle réalité (un élève ou un groupe qui remet notre cadre en question). Dans le récit d'initiation, l'enjeu est

moins l'identité à préserver que l'identité à définir. Car si l'on ne parvient pas à traverser l'épreuve, on risque d'abandonner l'enseignement et d'être obligé de se réorienter.

1.2. UN CHAMP DE RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE

Les récits d'affirmation et d'accomplissement illustrent tous les deux une compétence professionnelle éprouvée. Dans le récit d'affirmation (*L'humour d'un matin* et *Attention à l'humiliation*), la compétence éprouvée renvoie à la capacité, chez un enseignant, d'assumer un code de pratique établi. Si une règle de ce code n'est pas respectée, l'enseignant passe à l'action, rétablit la règle et réaffirme l'intégrité du code. Et c'est précisément cette capacité de répondre à l'urgence de la situation, cette conduite à tenir en lien avec le code à préserver, qui est exemplaire dans ce récit. Dans le récit d'accomplissement (voir les prototypes *Être bien dans sa peau* et *Aimer l'école jusqu'au bout*), la pratique éprouvée renvoie à la capacité, chez un enseignant, de répondre à l'appel d'une mission qu'il s'est donnée et dont il se sent investi. Il lui suffit de reconnaître l'appel, et le voilà lancé dans l'accomplissement de sa mission, nous laissant alors en apprécier, par sa narration, les exploits les plus marquants. Dans les deux cas, et contrairement aux deux autres types de récits évoqués où l'on nous parle de remise en question et d'apprentissage sur soi, on expose ici un savoir-agir (ou un savoir-intervenir) déjà bien en place dont on veut faire l'illustration. Somme toute, on met en valeur ce qui est éprouvé plutôt que ce qui est questionné.

Cela dit, l'exercice même de cette compétence éprouvée, dans les deux cas, nous laisse entrevoir deux champs de responsabilité bien différents dans lesquels l'enseignant est appelé à évoluer. La compétence liée au code à préserver renvoie à l'idée d'assumer les règles du vivre-ensemble dans la classe et dans l'école. Et bien que ces règles puissent prendre un sens différent pour chaque enseignant, tous sont tenus de les faire respecter. Le *on ne peut humilier un élève*, qui explicite la règle mise en péril, chez l'enseignant du second récit de ce type, évoque le caractère partagé (le *on* inclusif) et obligé (l'injonction émise par le *on ne peut*) du code à faire respecter. De façon bien différente, la compétence liée à la mission dont l'enseignant s'investit renvoie à une responsabilité personnelle et choisie (par opposition à une responsabilité partagée et obligée) à l'intérieur de sa fonction. Cette responsabilité correspond à la volonté de répondre aux besoins d'un certain type d'élèves dont il a été amené à se soucier (on parle des *enfants peu gâtés par la vie* dans les deux récits) et touche la fonction plus largement éducative (l'enfant dans son projet de vie) au-delà de la fonction d'enseignement comme telle (l'élève dans son projet d'apprentissage).

Par ailleurs, le rapport que l'enseignant établit avec cette responsabilité diffère dans les deux types de récits. Dans le récit d'affirmation, se faisant le gardien du code établi, l'enseignant agit par nécessité fonctionnelle; c'est le représentant de l'institution qui est interpellé. Le code est transgressé, il faut le rétablir. C'est cette nécessité fonctionnelle qui guide son agir et qui exige, de sa part, l'application de la règle prescrite, qu'elle soit explicite ou implicite. Dans le récit d'accomplissement, se faisant l'auteur de la mission choisie, l'enseignant agit plus par conviction personnelle que par nécessité fonctionnelle¹. C'est l'individu enseignant qui est interpellé, à travers une mission qu'il va privilégier et qu'il a choisie sur la base de priorités socioéducatives ancrées dans son expérience personnelle. Bien sûr, il faut nuancer. En tant que représentant de l'institution, l'enseignant n'applique pas la règle bêtement; car il sait très bien, l'analyse l'a montré, que le sens de la règle doit être partagé par tous. En tant que chargé de mission, l'enseignant est aussi dans l'institution. La mission éducative qu'il choisit personnellement est sans aucun doute compatible avec la mission éducative de l'institution.

1.3. UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Le récit d'exploration (voir les prototypes *Le sourire dans les yeux* et *Le savoir de l'intuition*) occupe une place à part quant à l'éclairage qu'il jette sur ce que peut représenter une expérience exemplaire de pratique. Il ne privilégie pas l'angle du trajet dans le temps pour aborder la pratique, en mettant l'accent, comme c'est le cas pour les récits d'initiation et d'adaptation, sur des moments clés dans le trajet identitaire de la personne qu'est l'enseignant. Il ne privilégie pas non plus l'angle de ce qui ressemble à un territoire à occuper pour aborder la pratique, comme le suggère l'idée des champs de responsabilisation bien délimités, qui sont autant d'espaces symboliques où l'enseignant assume son rôle, dans les récits d'affirmation et d'accomplissement. Il fait plutôt, si l'on peut dire, une coupe en profondeur (au-delà du territoire occupé et du trajet parcouru) sur le processus même par lequel s'acquiert, dans une démarche de résolution de problème donnée, une expérience exemplaire de pratique. Pour le dire autrement, le récit d'exploration ne nous parle pas de l'expérience de pratique comme cheminement dans le temps (pensons à l'expression «se donner

1. Nous recoupons ici d'autres travaux que nous avons menés sur le savoir professionnel des enseignants et où nous avons évoqué, dans une conceptualisation différente, cette dynamique entre l'agir de nécessité et l'agir de conviction, inspirée de la typologie de l'agir rationnel élaborée par Weber (voir Desgagné, 1994, 1995).

de l'expérience»), de l'expérience de pratique comme territoire d'exercice professionnel (pensons à l'expression «élargir son expérience»), mais de l'expérience de pratique comme démarche d'apprentissage (pensons à l'expression «vivre une expérience»).

Au cœur de cette démarche, il y a le passage dans l'inédit. C'est un peu comme si tout l'accent, dans ce type de récit, était mis sur la condition essentielle d'un apprentissage dans l'action: l'ouverture à l'inédit. Avant l'inédit, le problème conduit à l'impasse. En fait, tant que le problème est examiné en référence au répertoire d'intervention connu, les solutions tentées sont inefficaces. Ce qui n'a rien d'étonnant puisque le problème sort du répertoire connu de l'enseignant. Cela veut dire qu'il ne peut être défini selon les paramètres qui permettent habituellement de traiter les problèmes qui se posent. En d'autres termes, il faut donc non seulement trouver une solution autre, mais il faut, en outre, aborder le problème autrement. Mais comment sortir du répertoire connu qui nous limite dans notre vision du problème et des solutions possibles? Il faut d'abord épuiser le répertoire... Les deux enseignantes nous disent bien, dans leur récit respectif, qu'elles ont tout essayé. En somme, il faut vivre l'impasse pour arriver à se détacher du répertoire connu et aborder le problème avec le regard neuf de celui qui s'ouvre à l'inconnu. Mais il faut aussi, on l'a vu, se sentir concerné de façon particulière par le problème, un peu comme si quelque chose, de l'intérieur même de notre répertoire connu, nous incitait à poursuivre et à s'ouvrir à l'inconnu.

S'ouvrir à l'inconnu, c'est se rendre réceptif à ce qui se passe là en contexte. C'est analyser le problème en considérant tous les éléments du contexte immédiat et profiter des opportunités qu'offre ce contexte pour le résoudre. De façon éloquente, l'enseignante du deuxième récit dira: *tu y vas à tâtons, il n'y a pas de recette*. En même temps, chacune des enseignantes, en tirant une leçon de l'expérience inédite, l'appuiera sur son expérience passée, le «ce qui est déjà là», un peu comme si la solution «autre» appliquée au problème ne faisait que traduire une croyance profonde, ce quelque chose décrit plus haut qui, dans un recoin du répertoire connu, n'attendait que l'occasion inédite pour s'incarner dans le réel de la pratique. Un peu aussi comme si en rattachant l'expérience inédite à l'expérience passée, on l'intégrait dans le répertoire désormais élargi et reconfiguré. Cette brève évocation du passage dans l'inédit nous montre bien que l'exemplarité du récit d'exploration tient essentiellement au fait que la résolution de problème inédit peut être à la source du processus par lequel se construit une expérience de pratique professionnelle.

2. UNE APPROCHE RÉFÉRENTIELLE

Pour approfondir l'interprétation des cinq types de récits, nous reprenons chacune des propositions qui ont été avancées pour décrire la nature de l'expérience exemplaire de pratique, telle qu'en témoignent nos enseignants à travers leurs récits, et nous tenterons de leur associer une théorisation existante susceptible de leur donner un éclairage complémentaire. En d'autres mots, nous chercherons à savoir quels cadres de référence existants peuvent se poser, de façon féconde, sur notre compréhension inductive de l'expérience exemplaire de pratique, vue comme un trajet de développement professionnel, comme un champ de responsabilité professionnelle et comme un processus d'apprentissage professionnel. C'est à cette tâche interprétative que nous allons maintenant nous atteler...²

2.1. LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'expérience exemplaire de pratique vue sous l'angle du trajet de développement professionnel de l'enseignant nous entraîne dans le domaine théorique de la socialisation professionnelle et de la construction de l'identité chez les praticiens (Dubar, 1991). Comment ne pas voir dans les récits d'initiation et d'adaptation l'illustration de ce qu'il est convenu d'appeler des chocs biographiques (Berger et Luckmann, 1986, cité dans Dubar, 1991) par lesquels les enseignants non seulement nous font part de moments clés de leur carrière participant de leur parcours de socialisation professionnelle, mais nous donnent accès à ce que les auteurs appellent le « laboratoire de transformation » de leur identité (Dubar, 1991, p. 102-103)? En effet, les problèmes qu'ont choisi de décrire ces enseignants sont des problèmes qui, dans tous les cas, auront été marquants sur le plan de la remise en question qu'ils auront provoquée et du cheminement transformateur qu'ils les auront amenés à réaliser. Tous auront appris sur eux-mêmes et sur leur façon d'enseigner ; tous auront recadré leur identité d'enseignant. L'idée de raconter une expérience significative de pratique les aura mené à l'évocation d'un choc biographique qui équivaut, pour eux, à un choc identitaire.

Comment ne pas voir aussi, dans la dynamique du rapport entre l'enseignant et les élèves, dans ces deux types de récits, une illustration de la transaction entre ce qu'on appelle, dans ce champ théorique, « l'identité

2. Évidemment, ces théorisations ouvrent à nouveau sur de vastes champs conceptuels que nous n'avons pas ici la prétention de couvrir. Mais c'est précisément et simplement une ouverture que nous souhaitons offrir sur ce que nous pourrions appeler des concepts porteurs sur lesquels nous pouvons appuyer notre théorisation émergente et à partir desquels nous pouvons relancer des théorisations subséquentes.

attribuée» (l'image que les élèves renvoient à l'enseignant) et «l'identité acceptée ou refusée» (l'image que l'enseignant souhaite de lui-même; Dubar, 1991, p. 115)? La remise en question, comme étape clé dans ces deux types de récits, ne témoigne-t-elle pas de la dynamique même de cette transaction, chez l'enseignant, entre ce qu'on lui projette «être» (une image de lui-même qu'il n'aime pas ou ne reconnaît pas, selon le type de récit) et ce qu'il souhaite «devenir» (une image de lui-même qu'il cherche à incarner ou à retrouver, selon le type de récit)? Dans le récit d'initiation, cette remise en question n'est-elle pas évoquée par le premier enseignant comme une véritable transaction entre l'image négative qu'on lui renvoie de *gestionnaire de programme* plus ou moins méprisante envers ses élèves et celle, plus positive et surtout souhaitée, de *collaborateur* à l'apprentissage qui cherche à aider ses élèves? Dans le récit d'adaptation, cette remise en question n'est-elle pas évoquée par le second enseignant comme une véritable transaction entre l'image qu'on lui renvoie de quelqu'un qui a *perdu l'habitude*, après un congé d'un an, et ne sait plus *établir le contact* avec ses élèves et celle de quelqu'un qui sait encore *créer une complicité* tout en sachant *s'ajuster à la clientèle*?

Débordons sur les autres types de récits tout en gardant cette perspective théorique sur la socialisation professionnelle. Comment ne pas voir dans la distinction que nous faisons entre les récits associés au trajet de développement professionnel et les récits associés au champ de responsabilité professionnelle une illustration de la double articulation, dans le processus identitaire, entre ce que Dubar (1991, p. 128) appelle «l'espace des positions sociales» et «la temporalité des trajectoires sociales»? Ne retrouve-t-on pas dans cette notion d'«espace des positions sociales», associé, chez l'auteur, à un espace d'investissement de soi et de reconnaissance identitaire du praticien, notre enseignant qui s'investit et s'identifie comme gardien du code ou détenteur de mission? Ne retrouve-t-on pas dans cette notion de «temporalité des trajectoires sociales», associé, chez l'auteur, au continuum de carrière fait de continuités et de ruptures identitaires, notre enseignant en début de carrière qui se définit un cadre et cet autre, à mi-carrière, qui ajuste son cadre? La perspective théorique de la socialisation ouvre la voie, comme on en témoigne, à de multiples éclairages conceptuels à poser sur l'expérience de pratique de l'enseignant et sur son mode de construction, ainsi que notre analyse nous permet de les appréhender.

2.2. L'EXERCICE D'UNE ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

L'expérience exemplaire de pratique vue sous l'angle du champ de responsabilité professionnelle de l'enseignant nous entraîne dans le domaine théorique de l'éthique professionnelle et des motifs qui président à la

responsabilisation des praticiens et à leur engagement dans l'action (Genard, 1992). Comment ne pas voir dans les récits d'affirmation et d'accomplissement l'incarnation de ce qu'il est convenu d'appeler, chez Genard (1992, p. 123) des « lieux de responsabilisation », notion qui, chez l'auteur, fait écho à celle d'« espace des positions sociales », chez Dubar, et qui marque l'ancrage éminemment socioprofessionnel dans lequel se construit et s'exerce ce que l'on pourrait appeler ici l'identité responsabilisante des praticiens? L'établissement et le maintien d'un code du vivre-ensemble dans la classe et dans l'école dont témoignent les enseignants du récit d'affirmation ne délimitent-ils pas un de ces « lieux de responsabilisation » et, du même coup, la position sociale que va y occuper l'enseignant, se définissant comme le gardien de ce code? De même, le choix d'une mission sociale et éducative, en marge de la tâche d'enseignement proprement dite, et dont témoignent les enseignants du récit d'accomplissement, ne délimite-t-elle pas un autre de ces « lieux de responsabilisation » et là encore une position sociale à occuper, l'enseignant se faisant la personne-ressource, au service de la mission?

Comment ne pas voir derrière ces différents « lieux de responsabilisation » que nous présentent le récit d'affirmation et le récit d'accomplissement la présence de ce que Genard (1992, p. 91) appelle les « codifications éthiques » à partir desquelles les enseignants assument leur « sens des responsabilités »? Autour du code du vivre-ensemble en classe et dans l'école, les enseignants du récit d'affirmation évoqueront les règles éthiques suivantes : *un enseignant doit se faire respecter et on ne peut humilier un élève*; autour de la mission sociale, les enseignants du récit d'accomplissement évoqueront les règles éthiques suivantes : *on ne peut négliger les enfants qui sont dévalorisés... ou les enfants peu gâtés par la vie..., il faut s'en préoccuper...* Selon l'auteur, ces codifications éthiques rattachées à un lieu de responsabilisation, si elles révèlent, d'une part, les « règles orientant l'action », voire les « normes et valeurs » qui les sous-tendent, servent, d'autre part, d'« instruments interprétatifs » (Genard, 1992, p. 92) permettant de lire la situation qui sollicite l'enseignant et qui interpelle son « sens des responsabilités » envers les « normes et valeurs » qu'il assume. En d'autres termes, pour exercer son rôle de gardien du code établi, l'enseignant a besoin de décoder s'il y a transgression. Pour exercer son rôle de personne en service, l'enseignant a besoin de reconnaître une occasion de mission.

Comment ne pas voir, enfin, dans la distinction que l'on fait, dans les récits d'affirmation et d'accomplissement, entre, d'une part, responsabilité obligée et partagée et, d'autre part, responsabilité choisie et personnelle, le poids des identités plus sociale ou plus subjective dans le processus de responsabilisation et de codification éthique? Car tout en reconnaissant la

nécessaire complémentarité des deux dimensions dans la construction de l'identité responsabilisante, Genard distingue tout de même, sur un continuum, la part plus grande, pour certains lieux de responsabilisation, de « l'identité sociale » ou de « l'identité subjective » (Genard, 1992, p. 112). La première renvoie, comme l'illustre notre récit d'affirmation, à des « normes et valeurs » socialement instituées et que le praticien n'a pas la choix d'assumer; elles sont inhérentes à la nature de sa fonction. N'est-ce pas là le rapport dit de nécessité qu'instaurent nos enseignants du récit d'affirmation au code qu'ils assument? La seconde renvoie, comme l'illustre notre récit d'accomplissement, à des « normes et valeurs » engageant la personne plutôt que l'institution et que le praticien assume de façon volontaire et sous le couvert de son initiative personnelle. N'est-ce pas là le rapport dit de conviction qu'instaurent nos enseignants du récit d'accomplissement avec la mission qu'ils se donnent? La perspective théorique de la responsabilisation et de l'éthique professionnelle ouvre ainsi la voie, elle aussi, à de multiples éclairages conceptuels à poser sur l'expérience de pratique³.

-
3. Ces deux premières dimensions, identité et éthique professionnelles, par lesquelles les enseignants qui se racontent témoignent d'eux-mêmes, en tant que praticiens, nous semblent se rapprocher de ce que Ricoeur (1990, p. 167 et suivantes) conçoit comme les deux manifestations du soi se jouant dans la constitution de ce qu'il appelle « l'identité narrative ». Plus proche du *soi-mêmeté*, la personne qui se raconte répond à un souci de « perpétuation d'un caractère », d'une « permanence du même » (dans notre contexte, se raconter pour dire qu'on reste toujours un enseignant, voire le même enseignant, à travers les continuités et les ruptures de son expérience de pratique). Plus proche du *soi-ipséité*, la personne répond à un souci de témoigner d'un « maintien de soi », d'une « imputabilité » assumée (dans notre contexte, se raconter pour dire qu'on répond de soi, en tant qu'enseignant, qu'on est cohérent, en cela, avec soi-même dans l'expérience de pratique qu'on assume). Le second soi, toujours selon Ricoeur et dans la foulée de notre propre conceptualisation, projette l'identité narrative vers une identité proprement éthique. Souci de permanence dans le temps, souci de cohérence interne, reprendra Martucelli (2002) pour exprimer cette dialectique du soi identitaire chez Ricoeur (1990). Cela dit, bien que les récits d'initiation et d'adaptation nous semblent mieux illustrer la problématique du *soi-mêmeté*, et que les récits d'accomplissement et d'affirmation nous semblent mieux illustrer la problématique du *soi-ipséité*, il va de soi que tous les types de récits, y compris le récit d'exploration, témoignent d'une dialectique entre les deux facettes du soi. Chaque enseignant est à la fois préoccupé, en se racontant, à témoigner de sa permanence dans le temps, à travers un souci de rendre manifeste la continuité de son expérience (perpétuer le soi), au fil des événements de sa pratique, et de sa cohérence interne, à travers un souci de rendre manifeste son engagement dans l'expérience par lequel il se rend imputable (répondre de soi), à chaque événement de sa pratique.

2.3. LA MOBILISATION D'UNE RÉFLEXIVITÉ PROFESSIONNELLE

Les perspectives théoriques de l'identité (Dubar, 1991) et de l'éthique (Genard, 1992) professionnelles évoquées ont en commun de s'appuyer sur le postulat d'une rationalité pratique chez l'acteur social, lui attribuant ainsi une faculté de choix quant aux orientations à donner à son action. Notre angle délibératif nous a montré que les enseignants exerçaient cette faculté de choix à travers leur esprit de discernement devant des situations problématiques qui mettaient en jeu la nature même de leur identité, d'une part, et leur sens des responsabilités à assumer, d'autre part. C'est cette même rationalité pratique sur laquelle s'appuie Schön (1983, 1987, 1994) pour conceptualiser le processus par lequel il conçoit que le praticien mobilise et enrichit son savoir-agir professionnel. Et c'est à travers son concept de réflexivité « dans » et « sur » l'action professionnelle qu'il nous y introduit (Schön, 1983, p. 49-69). Car réfléchir, chez Schön, revient à exercer ce discernement par lequel le praticien définit et résout les situations problématiques qui se présentent à lui, et qui se traduit globalement par une sorte de « conversation réflexive » (Schön, 1983, p. 132-133) que le praticien établit avec la situation. Dans ce sens très général du discernement exercé en situation de résolution de problème par lequel le praticien mobilise et enrichit son savoir-agir professionnel, on pourrait dire que tous les types de récits et tous les prototypes qui les illustrent témoignent d'une démarche de praticien réflexif.

Mais Schön donne un sens beaucoup plus précis à sa notion de réflexivité. Pour l'auteur, le praticien réflexif est celui qui se rend disponible à aborder les problèmes indéterminés de la pratique, ceux qui sortent de son répertoire d'intervention connu et qui le forcent à avancer dans l'inconnu en vue précisément d'élargir ce répertoire. Il parle du praticien qui quitte « les hautes terres », là où les reliefs sont bien délimités et où l'on a le pied sûr, pour descendre dans « les terres marécageuses » (Schön, 1983, p. 42-43), là où le sentier n'est pas balisé et où l'on doit inventer sa route. Là seulement prend tout son sens l'idée d'entrer en « conversation réflexive » avec la situation. Comment ne pas voir dans l'expression même du passage dans l'inédit, au cœur du récit d'exploration, l'illustration même de cette descente dans les terres marécageuses ? N'est-ce pas dans ce type de récit que toute l'exemplarité est orientée sur cette avancée à tâtons dans l'inexploré, alors que tout le répertoire d'intervention connu a été épuisé et qu'on en est arrivé à l'impasse ? Là où le récit d'exploration est éclairant par rapport à la démarche décrite par Schön, c'est qu'il nous renseigne précisément sur les conditions qui permettent le passage des hautes terres vers les terres marécageuses. En effet, ce que semble nous dire le récit d'exploration, c'est que pour entrer dans le monde de l'inédit de la pratique, il faut d'abord

avoir épuisé les ressources du monde connu. En d'autres mots, le constat d'impatte semble essentiel pour se détacher de la sécurité que procure le monde connu et du contrôle réflexif que le praticien y exerce.

Comment ne pas voir dans la façon qu'ont les enseignants du récit d'exploration de composer avec le monde de l'inédit l'illustration même de ce que Schön décrit comme la « pensée-en-action » (Schön, 1983, p. 54-56) du praticien qui, selon son mode de conversation avec la situation, module et s'ajuste en fonction des composantes du contexte ? Pour évoquer ce sens du contexte, l'auteur donne, entre autres, l'exemple de l'improvisateur de jazz qui, tout en mobilisant toute son expérience musicale, se rend réceptif à ce qui se passe dans l'instant, déployant alors une attention, voire une sensibilité au contexte, qui lui permet d'élaborer, au présent de la situation, sa trame musicale inédite. Les enseignants du récit d'exploration, quand ils décrivent leur façon d'avancer avec les opportunités que leur offre le contexte immédiat, avec « ce qui se passe là », tout en s'appuyant sur ce qui est déjà là, dans leur bagage d'expérience, nous semblent donner accès, par l'évocation de cette dynamique, à leur mode de « pensée-en-action », à leur sens du contexte, tel que le conçoit Schön. L'enseignante du deuxième récit, en improvisatrice éclairée, ne dira-t-elle pas qu'elle *ne peut l'analyser*, que *ce n'est pas écrit*, qu'*il n'y a pas de recette* et qu'elle avance à tâtons, mais en même temps que ses *vingt-huit ans d'expérience* lui permettent de *sentir* le bon moment pour agir ? N'a-t-on pas l'impression de voir là s'éclairer une facette importante d'un agir en contexte basé sur une attention à ce qui se passe là, dans l'immédiat, mais une attention qui s'aiguise et se raffine avec l'expérience⁴ ?

Comment ne pas voir, enfin, dans le récit d'exploration, l'illustration du phénomène par lequel, dans la démarche réflexive du praticien, l'agir devient savoir ? En effet, Schön nous parle d'un « savoir d'action » (Schön, 1983, p. 49-59) – dit aussi savoir-agir – construit sur la base de ces situations inédites avec lesquelles compose le praticien et par lequel il enrichit son répertoire d'intervention. Notre récit d'exploration donne un certain accès à ce passage de l'agir au savoir, en nous montrant comme l'enseignant tire une leçon de l'expérience inédite. Retenons, entre autres, la façon dont il intègre l'expérience immédiate à la continuité de son expérience, ramenant ainsi la singularité de l'intervention menée à l'intérieur du registre de son savoir-agir courant. L'enseignante du premier prototype ne dira-t-elle pas que la *relation* privilégiée et inédite qu'elle a développée avec l'enfant

4. Dans son « enquête sur l'improvisation », Laborde (1999, p. 267) relève cette double facette de l'improvisation qui en fait à la fois « une action spontanée » éclairée par le contexte immédiat et « une anticipation calculée » éclairée par l'expérience acquise.

difficile s'appuie sur une conviction déjà ancrée dans son expérience qu'il suffit de miser sur le besoin d'affection et d'attention des enfants? Retenons aussi la façon dont il se dégage de l'expérience inédite une maxime pratique (*Il faut miser sur l'idée que les enfants ont besoin d'affection et d'attention*, pour utiliser l'exemple de la même enseignante) qui donne forme au savoir-agir et condense, en un propos généralisateur susceptible de servir de guide pour l'action à venir, ce qu'il y a à retenir de l'aventure singulière. Le récit d'exploration offre donc une belle illustration de la perspective par laquelle Schön nous fait entrer dans ce qu'il appelle l'épistémologie de l'agir professionnel.

EN SYNTHÈSE...

Nous avons avancé, au début de cet ouvrage, qu'il y serait question de la façon dont les enseignants exercent leur professionnalité, c'est-à-dire, avons-nous alors développé, cette part de choix ou d'autonomie dont ils disposent et qui leur permet d'exercer leur jugement pratique. En effet, en choisissant l'angle délibératif, pour leur faire reconstruire leur expérience de pratique, nous avons donné accès à leur discernement devant des situations problématiques de la pratique. Plus que cela, nous leur avons fait choisir des moments où ce discernement était mobilisé, pour eux, de façon exemplaire, ce qui a fait ressortir trois grandes dimensions de cette professionnalité des enseignants représentée dans son exemplarité.

La professionnalité des enseignants passe d'abord par la force d'une identité qui se développe et qui supporte constamment leur agir. Cette identité subit des chocs biographiques qui l'ébranlent et la modifient à des moments clés de leur carrière. Cette identité prend aussi plusieurs formes. Dans le récit d'initiation, elle s'incarne dans une vision de l'enseignement, une façon de définir son rôle auprès des élèves, et inclut des qualités personnelles qu'on s'attribue dans l'exercice de ce rôle. Dans le récit d'adaptation, elle s'incarne, de façon assez semblable, dans une façon d'approcher les élèves et de les faire cheminer dans leur apprentissage, ce qu'on a appelé un cadre de fonctionnement. Enfin, cette identité, ce sont les élèves qui donnent à l'enseignant le pouvoir de la développer. Ce sont les élèves qui, dans le récit d'initiation, vont faire en sorte que le nouvel enseignant restera ou non dans l'enseignement et donc accédera ou non à une identité d'enseignant. Ce sont les élèves qui, dans le récit d'adaptation, vont ébranler l'identité de l'enseignant et vont lui permettre de maintenir cette identité, en la recadrant. Il semble donc, dans cette perspective professionnelle, que c'est la personne pour laquelle il se place en service, soit l'élève, qui donne à l'enseignant son identité de praticien.

Ensuite, la professionnalité des enseignants passe par une capacité à « répondre de » leurs actes en lien avec les responsabilités qu'ils assument. C'est cette mobilisation à répondre d'eux-mêmes, en tant que praticiens, qui les inscrit dans une éthique de la responsabilité. Cette éthique professionnelle, comme on pourrait aussi l'appeler, elle se conçoit et s'exerce différemment selon le type de responsabilité assumé. Dans le récit d'affirmation, on a vu qu'elle s'appuyait sur une conception du vivre-ensemble dans une classe et dans une école, conduisant l'enseignant à assumer un code de conduite, fondé sur des valeurs comme le respect mutuel, et permettant de réguler la relation entre lui et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Dans le récit d'accomplissement, on a vu qu'elle s'appuyait sur une sorte de conscience sociale le conduisant à privilégier, en marge de sa tâche d'enseignement proprement dite, une mission éducative toute particulière par rapport à certains élèves en besoin. Dans les deux cas, il y a un sens du devoir, le devoir de se faire le gardien du code et de répondre, en toute nécessité, de tout écart à ce code, dans un cas, et le devoir de se mettre au service d'une mission et de répondre en toute conviction, de tout élève en besoin, en lien avec cette mission choisie.

Enfin, la professionnalité des enseignants passe par une disposition à apprendre de l'expérience. Être professionnel, c'est ne pas se contenter du minimum de contrôle qu'on arrive à exercer sur les situations quand on a accumulé quelques années d'expérience et qu'on connaît, grosso modo, les routines de l'intervention. Être professionnel, c'est, même avec de l'expérience, s'ouvrir aux situations qu'on ne reconnaît pas, qu'on ne contrôle pas, mais qui sont susceptibles d'élargir notre champ d'intervention connu. On a vu, dans le récit d'exploration, qu'il n'était pas nécessairement facile de s'ouvrir à l'inédit, qu'il fallait vraiment avoir épuisé toutes les ressources de notre répertoire habituel d'interventions, qu'il fallait être devant une impasse pour accepter d'envisager le problème autrement et ainsi, découvrir une stratégie nouvelle d'intervention, qui sort du cadre connu. On a vu aussi les bénéfices de s'ouvrir à l'inédit, sachant qu'on tire une leçon de l'expérience nouvelle et qu'ainsi on élargit le répertoire d'intervention connu. On a vu enfin qu'on ne se lance pas dans l'inconnu au hasard ; si on accepte de se lancer dans l'inconnu, c'est qu'on possède déjà une valeur, une croyance qui nous habite, que la situation inédite va nous permettre d'incarner dans l'intervention⁵.

48. Cette conception de la professionnalité, puisée à la part d'autonomie assumée par l'enseignant et exercée à travers son jugement pratique, rejoint, pour l'essentiel, la notion de professionnalisation, telle qu'elle est conçue par Gohier, Anadon, Bouchar, Charbonneau et Chevrier (1999), soit un processus de construction de sens négocié

Sans doute notre souci d'éclairer la façon dont s'exerce la professionnalité de l'enseignant a-t-elle fait en sorte que nous avons privilégié son action et sa pensée d'intervenant. Dans sa résolution de problème, sans doute avons-nous mis en valeur son rapport de négociation constante avec celui ou ceux qui constituaient l'objet même de son intervention, soit l'élève ou le groupe d'élèves concernés par le problème. Mais nous avons peu fait état, dans notre analyse, des divers acteurs qui tournent autour de cet enseignant dans l'accomplissement de sa démarche de résolution de problème. Quand le problème touche un élève en particulier, par exemple, on voit que le groupe joue souvent un rôle essentiel dans la résolution du problème et qui n'est pas toujours le même, selon les récits. Parfois témoin, parfois complice, voire collaborateur de l'enseignant, le groupe participe de la délibération. Même chose, selon les récits, pour les parents, pour les collègues, pour la direction, voire pour le psychologue de l'école. La démarche délibérative, si elle place l'enseignant au centre de l'intervention à mener, n'en laisse pas moins voir une configuration d'acteurs à qui cet enseignant distribue des rôles, selon les besoins du moment et la nature même des enjeux à considérer dans la résolution du problème. C'est en ce sens que notre analyse ouvre à d'autres lectures possibles...

En synthèse...

nos récits nous enseignent que
la professionnalité des enseignants passe...

par la force d'une identité à construire avec l'expérience,
par une capacité à répondre de ses actes dans l'expérience,
par une disposition à apprendre de l'expérience.

dans les interactions quotidiennes et évoluant à travers l'expérience. Par ailleurs, les trois volets de cette professionnalité qui émergent de notre analyse, soit les dimensions identitaire, éthique et réflexive, recoupent certains éléments qui contribuent à ce processus de professionnalisation, chez ces auteurs.

CONCLUSION

D'un savoir en héritage

1. LE RÉCIT EXEMPLAIRE D'UNE PRATIQUE... DE RECHERCHE AU BÉNÉFICE DE LA FORMATION

Ce livre n'est-il pas lui-même un récit, le récit exemplaire d'une pratique de recherche¹? Comme dans un récit, nous avons choisi de raconter un défi singulier et la manière dont il a fallu s'y prendre pour le relever. Ce défi a été de poser la question suivante: De quoi nous parlent ces récits d'enseignants? Tout notre livre, témoigne, au fond, de notre délibération de chercheur quant à la façon d'aborder cette question et des choix auxquels cette délibération a conduit. Délibération, au chapitre premier, en vue de situer la pertinence de notre question pour le monde de la formation à l'enseignement qui a conduit au choix d'une contribution au développement de la méthode des cas et à l'investigation du savoir professionnel des enseignants. Délibération, au chapitre deuxième, en vue d'articuler une démarche de reconstruction et d'analyse des récits d'enseignants qui a conduit au choix d'une approche collaborative de reconstruction et à une approche typologique d'analyse. Délibération, au chapitre troisième, en vue d'élaborer un mode de présentation des récits analysés et au choix du prototype comme modèle structurant permettant de rendre compte des composantes de la typologie. Délibération, au chapitre quatrième, en vue de proposer une lecture interprétative de la typologie et au choix d'une grille à trois entrées, si l'on peut dire, soit celles de l'identité, de l'éthique et de la réflexivité.

Sans doute ce livre se veut-il aussi un récit exemplaire en ce qu'il est porteur d'enseignement sur une certaine façon de concevoir la recherche en lien avec la formation. Dès le départ, nous avons établi le double destinataire de notre ouvrage. En effet, notre livre vise tout autant à rejoindre le chercheur que le formateur. Nous avons essayé de maintenir le cap sur cet objectif tout au long du récit de notre parcours et surtout de traduire cet effort en offrant un produit qui pouvait rejoindre aussi bien l'un ou l'autre de ces destinataires. Ce produit s'incarne principalement dans les dix prototypes que nous présentons et qui témoignent tant d'un mode de présentation des résultats de l'analyse typologique que d'un mode de structuration de

-
1. Pour une réflexion sur le récit comme mode d'écriture de la recherche, voir Stoczkowski (2001). On y lit notamment: «On ne peut en vérité imaginer mieux qu'un récit pour amener les profanes à comprendre comment se construit le savoir: en retraçant la démarche chronologique d'acquisition des connaissances, le récit invite le lecteur à partager l'aventure du chercheur» (p. 364).

cas utilisables pour le développement du jugement pratique d'apprentis praticiens. Le concept de prototype constitue un produit interface tout aussi légitime pour le monde de la recherche que pour le monde de la formation. C'est dire que si notre récit soutient une exemplarité, celle-ci réside sans nul doute dans ce témoignage d'une démarche où la production de savoir, en tant qu'entreprise de recherche, ne se conçoit pas sans une contextualisation du projet dans lequel s'inscrit cette production et qui, pour ce qui nous concerne, nous ramène à l'idée de formation. Cette contextualisation, notre démarche en témoigne, imprègne la nature même du savoir à produire.

Dire que ce livre est le récit d'une pratique de recherche, c'est aussi mettre en évidence la perspective de recherche qui est la nôtre et qui emprunte à une démarche progressive de découverte, d'induction et de dévoilement du savoir qu'on cherche à mettre au jour à travers les récits. Autrement dit, si on raconte la recherche, c'est que ce n'est qu'après coup qu'on voit le chemin parcouru dans sa cohérence d'ensemble. Cela ne veut pas dire que les choix se font au hasard, mais bien plutôt que le problème est abordé dans sa complexité – De quoi nous parlent ces récits? – et que, partant de cette complexité, des paramètres sont établis, d'étape en étape, en vue d'éclairer le problème concerné, étapes qu'on peut évoquer par les questions suivantes qui font avancer l'analyse pas à pas : De quel savoir s'agit-il de mettre au jour? Comment aborder l'analyse d'un récit? Comment faire émerger une typologie? Comment présenter des cas théorisés? Quels éclairages conceptuels poser sur ces cas théorisés? Comme l'enseignant, le chercheur reconstruit par son récit la logique de ses choix en fonction d'un problème qui, au moment d'être abordé, ne peut anticiper ni sa définition, ni sa résolution. De la même façon, c'est en se faisant, par son récit, l'interprète de son parcours que le chercheur nous en livre la cohérence d'ensemble.

2. LA PERSPECTIVE DE CONSTRUIRE UN « ÎLOT DE RATIONALITÉ » AUTOUR DE RÉCITS D'ENSEIGNANTS

Quel horizon donner à cette cohérence d'ensemble dont nous prétendons témoigner? Au fond, toute notre entreprise, dans ce livre, ne se résume-t-elle pas à ce virage qui nous a permis de passer de la posture restitutive à la posture analytique? Par ce virage, nous prenions alors une nouvelle orientation par rapport aux récits et à leur exploitation en formation : s'il y avait lieu, d'une part, de reconstruire les récits sous forme de précédents, c'est-à-dire de livrer la parole des enseignants pour elle-même, il y avait

lieu, d'autre part, de reconstruire les récits sous forme de prototypes, c'est-à-dire de viser à mettre en valeur cette parole en lui proposant une lecture interprétative. D'un rôle de porte-voix servant à faire entendre la parole des enseignants dans la première reconstruction des récits, nous passons à un rôle d'« exégète » si l'on peut dire, du message porté par cette parole, dans la deuxième reconstruction, celui qui cherche à découvrir et à livrer le sens contenu dans les récits. Essentiellement, ce virage s'est concrétisé par une entreprise de théorisation des récits, une théorisation dite ancrée qui devait partir du matériau lui-même et, graduellement, dégager des catégories générales permettant d'effectuer une lecture des récits, c'est-à-dire d'en offrir une certaine compréhension. Le choix fut fait d'orienter cette théorisation vers une analyse typologique qui a mené, pour l'essentiel, à la reconstruction de nos dix prototypes.

Cette théorisation des récits peut être vue comme une tentative de construire un îlot de rationalité (Fourez, 1997b) ou d'intelligibilité (Passeron, 1991, cité dans Schnapper, 1999) autour de récits qui puisent à une expérience de pratique vaste et complexe, à la fois singulière et partagée, et qui, en cela, ne se laisse pas si facilement interpréter. D'où la question de départ à la base de la construction d'un tel îlot : De quoi nous parlent ces enseignants à travers leurs récits ? On sait que pour répondre à cette question, il nous a fallu emprunter à plus d'un champ disciplinaire. Nous avons emprunté, en partie, au champ de l'éducation, entre autres, pour situer les récits, comme une certaine façon de reconstruire l'expérience des enseignants, à l'intérieur des diverses approches narratives en éducation. Nous avons aussi emprunté, en partie, au champ de la sociologie, entre autres, pour établir le postulat sur lequel reposait toute notre analyse, soit celui par lequel on peut prétendre avoir accès aux catégories générales de la pratique à travers des récits individuels. Nous avons emprunté, par ailleurs, au champ de la littérature, pour définir, sous l'angle de la tradition rhétorique, un certain cadre d'analyse en lien avec la notion de récit exemplaire. Voilà trois champs où l'on parle, chacun sous son angle d'approche, de récits de pratique, trois champs que nous avons mis à contribution dans notre démarche de théorisation des récits en vue de faire émerger notre typologie.

Cette façon d'aborder notre question de départ correspond à l'esprit d'ouverture théorique proposée dans la construction d'un tel îlot, ouverture qui se révèle nécessaire si l'on ne veut pas perdre de vue la complexité de l'objet à connaître, soit, pour ce qui nous concerne, cette expérience de pratique qui s'exprime à travers les récits. La nécessité de combiner l'éclairage de trois champs disciplinaires, pour nous permettre d'orienter notre analyse des récits, répond à cette ouverture et inscrit notre démarche de théorisation dans la perspective de construction de ce qu'il est convenu d'appeler un îlot interdisciplinaire de rationalité (Fourez, 1997a).

On sait que la contribution de cet éclairage interdisciplinaire a conduit à l'émergence de la typologie et aux dix prototypes qui l'illustrent. C'est dire que l'îlot dont il est ici question ne peut être vu dans la seule perspective de recherche, mais doit être contextualisé dans le projet de formation qui l'anime. S'il y a construction d'un îlot de rationalité, c'est bien pour que des cas théorisés soient produits et rendent possible le développement du jugement pratique d'apprentis. Par ailleurs, l'îlot de rationalité qui prend forme à travers les prototypes doit être vu dans la perspective d'un projet à poursuivre, puisque les apprentis qui vont se pencher sur l'un ou l'autre de ces prototypes, dans l'esprit de la méthode des cas, vont poursuivre individuellement et collectivement la construction de cet îlot, y posant leur propre rationalité de praticiens en devenir.

3. LA POURSUITE D'UN « IDÉAL TYPE » COMME HORIZON À DONNER AUX CAS PROTOTYPES

Notre question de départ « De quoi nous parlent les enseignants à travers leurs récits ? », nous a amené à élaborer une typologie et, plus particulièrement, à définir cinq types de récits, représentant chacun une façon de dire son expérience exemplaire de pratique. Nous avons ainsi proposé une définition, une illustration et une interprétation des récits d'exploration, d'accomplissement, d'initiation, d'affirmation et d'adaptation. Comment nos destinataires, chercheurs et formateurs, doivent-ils recevoir cette typologie et la réinvestir à leurs propres fins ? Chose certaine, il serait important de souligner que toute typologie, dans son essence même, ne doit surtout pas être considérée comme une fin en soi, mais comme un instrument de compréhension du monde (Schnapper, 1999), ici celui de la pratique enseignante. Pour les chercheurs, cela veut dire, entre autres, que la typologie proposée ici n'épuise certainement pas les possibles et qu'il ne faut pas la voir comme une représentation finie ou arrêtée de la réalité. Il est à espérer que, lors d'investigations subséquentes, d'une part, chacun des types soit de plus en plus nuancé dans ses composantes définitoires et, d'autre part, d'autres types émergent et viennent enrichir l'éventail d'exemplarité déployé par les enseignants. Pour les formateurs, cela veut dire, entre autres, de ne pas tenter à tout prix de contenir les pratiques des apprentis à l'intérieur de chacun des types. Une même pratique d'apprenti pourrait se situer à la jonction de plusieurs types et bénéficier ainsi, pour être appréciée adéquatement, de leur éclairage combiné.

Rappelons que les récits prototypes ont été choisis, parmi les cinq regroupements de récits qui avaient le même air de famille, comme étant les meilleurs représentants de leur type familial. C'est là la fonction même des prototypes dans la démarche analytique qui contribue à l'émergence de la typologie. Il y a donc d'autres récits, à l'intérieur ou à l'extérieur du corpus analysé, qui sont sans doute des représentants moins purs, si l'on peut dire, du type qu'ils représentent; soit parce que ces récits oscillent entre deux types, soit que les épisodes ou les composantes du message du type qu'ils représentent sont moins saillants et donc moins illustratifs du type concerné. Par conséquent, la réalité des pratiques dont témoignent les récits est plus mouvante et plus complexe que ne le laissent entendre nos prototypes. Mais si l'on présente tout de même des prototypes et si l'on accepte de trancher entre les identités familiales pour mieux les marquer, c'est précisément pour créer un effet d'attraction autour de récits phares susceptibles de servir de points de repère aux apprentis pour s'orienter dans leur développement professionnel. C'est dans cet esprit que nous affirmons que les prototypes sont des instruments de compréhension du monde. Ils ne représentent pas, en soi, le monde de la pratique, qui, lui, est plus mouvant et plus complexe; mais ils sont précisément là pour aider les apprentis à s'orienter dans ce monde mouvant et complexe. C'est du moins une façon d'entrevoir la fonction qu'on voudrait leur voir remplir, en contexte de formation.

Est-ce à dire que nos prototypes rejoignent, dans leur conception même, la notion d'idéal type, au fondement de l'entreprise typologique (Weber, cité dans Shnapper, 1999)? L'idéal type, par définition, correspond à cette représentation épurée qui condense, en synthèse, des caractères types pour décrire une certaine réalité. Cette représentation crée ainsi un point de référence pour orienter les conduites et les pratiques des acteurs sociaux qui, en raison même de cette complexité, sont toujours en-deça de cette représentation « idéelle » de la réalité. Dit autrement, peut-on affirmer que notre typologie rejoint l'idée même qu'on peut se faire d'une expérience d'exploration, d'accomplissement, d'initiation, d'affirmation et d'adaptation? À cela, il faut répondre avec nuance. Notre typologie correspond à l'esprit de l'idéal type dans la mesure où la conceptualisation des prototypes conduit à créer une accentuation des traits (pensons aux épisodes types de l'histoire et aux composantes types du message) qui structure nos récits d'événements singuliers de façon telle qu'ils en viennent à incarner une réalité abstraite, une certaine représentation de l'exemplarité, au même titre que le ferait une figure emblématique. Mais du même coup cette réalité abstraite n'est pas pour autant, comme le sous-entend la notion d'idéal type, la représentation d'une sorte d'utopie, une idée vers laquelle on tend sans jamais l'atteindre. Les types rejoignent des pratiques bien réelles dans

lesquelles ils s'incarnent; plus que cela, ce sont même ces pratiques bien réelles qui ont fait émerger les types et leur ont permis d'exister. En cela, nos types, s'ils évoquent une idée d'exemplarité, restent bien ancrés dans la réalité.

N'est-ce pas là le paradoxe au fondement même des cas prototypes: ils s'inscrivent dans le réel des pratiques tout en leur offrant une image emblématique, une certaine idée du réel à construire? Ils sont à la fois l'ancrage dans lequel les pratiques s'enracinent et l'horizon vers lequel orienter ces mêmes pratiques. N'est-ce pas par ce paradoxe que nos prototypes rejoignent l'idée même d'un héritage à léguer... par et pour la profession enseignante? N'est-ce pas le propre d'un héritage à léguer que d'offrir à la fois l'ancrage et l'horizon, d'assurer le devenir dans la continuité?

Deux exemples de récits dans leur première version reconstruits selon une posture «restitutive»¹

-
1. Ces récits sont tirés du recueil produit, en deux tomes, à partir des histoires de pratique racontées et rendu disponible sur le site Internet suivant: <<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>> aussi mentionné en bibliographie (voir Desgagné et Gervais, 2000). Les deux exemples choisis correspondent, dans cet ouvrage, aux deux prototypes du récit d'exploration. La posture restitutive fait en sorte qu'on reste très près, dans cette première version des récits, de la parole de l'enseignant, une parole qu'on a voulu livrer ici dans toute son expressivité... En ce sens, certains mots à l'intérieur des récits, appartenant plus que d'autres au langage familier, apparaissent en caractères italiques.

PRÉAMBULE

L'enseignante nous raconte une expérience qu'elle a vécue avec un petit garçon en deuxième année. Pour situer un peu le contexte, c'était la première fois qu'elle enseignait en deuxième année. De plus, elle était nouvelle enseignante dans cette école située dans un milieu semi-rural.

1. LE SOURIRE DANS LES YEUX

C'est l'histoire d'un enfant dont j'avais entendu parler abondamment, par les enseignants surtout. On me l'avait décrit en termes très négatifs. Je savais qu'en prenant cette classe-là, j'allais avoir cet élève qui était très problématique. J'avais aussi un souvenir visuel de lui quand il était en maternelle; ça m'avait frappée, l'image d'un petit garçon dans son coin avec le pouce dans la bouche. C'était comme une photo que j'avais dans ma tête quand je pensais à lui. Je n'avais pas du tout eu de contact avec lui, car l'occasion ne s'était pas présentée.

Le mois de septembre a été très difficile, parce que je ne savais pas où je m'en allais dans ma matière. De plus, j'avais ce petit garçon qui était, effectivement, à la hauteur de sa réputation: il était très problématique, il me répondait, il m'envoyait promener, il était très difficile. Je le contrôlais d'une certaine façon, mais j'avais juste l'impression que je le contrôlais. Je tenais le couvercle d'un chaudron à deux mains en me disant qu'il n'avait pas encore sauté. J'étais épuisée de ma situation d'enseignement ♦1♦ (voir p. 206) parce que c'était nouveau, mais aussi parce que la réaction de cet enfant venait me gruger beaucoup d'énergie.

Avec cet enfant, j'avais l'impression que le feu était pris à quelque part, mais c'était sans compter qu'il y en avait d'autres. J'avais juste misé sur lui, en sachant qu'il fallait que je le surveille. Mais il est arrivé deux nouveaux élèves qui venaient de l'extérieur et que personne ne connaissait. Eux aussi présentaient certains problèmes de comportement. Ils ont formé une espèce de triangle; ces deux autres élèves alimentaient mon copain. Ils l'affrontaient, ils le confrontaient, alors il était particulièrement survolté. Je l'avertissais souvent: «Arrête, assois-toi! Tu ne parles pas en même temps que moi!», des choses comme ça. Ça marchait plus ou moins. Je n'avais pas l'impression qu'on faisait grand-chose de positif ensemble. Je me disais qu'une bonne journée, il allait me regarder en pleine face et m'envoyer promener. Je savais qu'il l'avait déjà fait, qu'il avait affronté ouvertement son enseignant de l'année précédente. C'est un enfant qui, au point de vue du langage, pouvait aller très loin: envoyer *promener*, *sacrer* après son professeur. J'avais peur que ça arrive.

À la fin de septembre, j'étais épuisée et je me disais que ça n'avait pas de bon sens. Je ne pouvais pas imaginer que j'allais passer l'année comme ça. J'avais réalisé que l'affrontement pur ♦2♦, ça ne menait à rien avec lui, ni les ordres, ni les avertissements. À l'école, on a un petit système de motivation avec un passeport, des avertissements par écrit et tout ça. Ça non plus n'avait pas l'air de le déranger. D'ailleurs, souvent il me disait: «Tu ne me fais pas peur.» Je lui répondais: «Moi non plus, tu ne me fais pas peur.» J'avais quand même une petite tendresse pour lui à quelque part... Je savais qu'il pouvait exploser, mais j'avais une petite affection pour lui. Il y avait quelque chose en lui qui m'attachait; l'image que j'avais de lui à cinq ans me revenait.

J'ai regardé ce que je voulais améliorer et je me suis ramassée avec plein de choses que je voulais régler: ses déplacements lors des entrées et des sorties, les récréations, les allers aux toilettes, les changements d'enseignant pour la musique et l'éducation physique. Dans le fond, tous les changements, tous les déplacements étaient problématiques. Il y avait aussi ses résultats scolaires qui étaient problématiques; c'est un enfant qui était en échec partout. Ça faisait beaucoup de choses à considérer. Je me suis dit que je ne pouvais pas tout faire en même temps. Je me suis alors demandé ce qui me dérangeait le plus pour m'apercevoir que ce n'étaient pas les moments où il était avec moi, mais avec les autres. Je me sentais responsable, c'était mon élève. C'était quasiment comme si on me disait: «C'est ton élève, regarde ce qu'il a fait encore. Qu'est-ce que tu vas faire avec ça? Mets-lui des avertissements.» Ça me dérangeait beaucoup. Effectivement, il y avait un problème quand il y avait beaucoup d'élèves; on aurait dit qu'il devenait encore plus excité, énervé. S'il était dans le fond de la cour et que, sur son chemin, il y avait 20 élèves, il rentrait dans les 20. Lui, c'était la ligne droite! Dans le rang, c'était: «Ne me touche pas!» Sa bulle était bien importante. On a tous essayé, on a essayé avant moi de lui dire: «Ne fais pas ça... ça ne se fait pas.» Ça n'a pas marché. Lui dire n'était pas suffisant, il fallait trouver des outils pour ne plus que ça arrive.

Je lui ai alors proposé de venir me retrouver dans la classe quand l'autobus arriverait, quand je n'étais pas de garde. Il sortait de l'autobus comme une petite bombe parce qu'il s'était *chicané*. Je lui ai dit que j'avais besoin d'aide pour faire plein de choses. J'ai inventé cette histoire-là, même si je trouvais ça lourd un petit peu. Je lui ai dit que j'aimerais qu'il vienne m'aider pour passer des cahiers, des choses comme ça, que j'avais pensé à lui pour m'aider parce qu'on avait des relations un petit peu difficiles et que ça nous permettrait de *jaser* aussi pendant ce temps-là. Dans le fond, je ne voulais pas qu'il voie ça comme une punition, je ne voulais pas non plus qu'il se doute de mon but, parce que c'était assez pour qu'il me dise non. Il était très fier et très content; il a trouvé que c'était une bonne idée. J'avais

dit aussi: « Parles-en avec tes parents. Il faudrait qu'ils soient d'accord parce que c'est sûr que tu vas avoir moins de temps pour jouer. C'est ton temps à toi, je ne peux pas t'empêcher de jouer. Parles-en avec ta mère et si vous êtes d'accord, moi en tout cas, ça me rendrait service. » C'est vraiment de cette façon que je lui ai présenté [ça], comme un service à me rendre: « En même temps, on va pouvoir parler, régler nos affaires sans tout le monde. » Mais je n'avais pas beaucoup insisté là-dessus.

Je me disais qu'il fallait que je lui trouve des tâches qu'il aime faire pour le garder dix minutes le matin, les récréations où je ne gardais pas et dix minutes le midi. Je m'arrangeais toujours aussi pour qu'au moment chaud, celui où ils sont 180 dans le corridor, il ait une petite tâche à la fin pour qu'il sorte un petit peu après les autres. Je lui ai fait faire toutes sortes d'affaires: passer des cahiers, découper des billets... On a toujours plein de tâches à faire: des choses manuelles, du découpage, des petites choses comme ça. Je lui ai montré comment la photocopieuse fonctionnait, j'avais prévenu les autres enseignants. Je lui avais dit: « C'est toi qui vas aller voir les surveillants et leur demander de te débarrer la porte. Si un matin, ça ne te tente pas et que tu ne viens pas, je vais comprendre. Mais si tu ne viens jamais, je vais me trouver quelqu'un d'autre. » Ce n'était pas une punition, c'était clair dans ma tête que ce n'était pas punitif. Ce que je voulais, c'était l'enlever de cette situation problématique qui était difficile pour lui, pour moi et pour tout le monde dans l'école. Il est devenu très, très fier et ça nous a aussi permis de *jaser*. J'essayais toujours de parler de choses positives avec lui, mais c'est arrivé qu'on revienne sur des choses qui s'étaient produites en classe. Cette routine a duré presque toute l'année, sauf à l'occasion, peut-être une fois par 15 jours, où il ne venait pas. À certaines récréations, il me disait: « J'aimerais ça aller jouer. » Je lui répondais que c'était bien correct. Il y a eu des moments, quand je n'avais rien à lui faire faire, où j'ai dit: « Aujourd'hui, on va prendre des vacances. »

Pendant les petits moments où il était tout seul avec moi, j'en profitais pour l'encourager dans ses tâches. Par exemple, s'il découpait, je lui disais qu'il découpait bien. Enfin, je pouvais lui dire quelque chose de positif. Sa relation avec moi a changé et sa relation avec les autres professeurs aussi. Il a arrêté de se faire disputer par les autres professeurs. Je me suis aussi efforcée de parler de lui positivement. Tout le monde me disait que de toute façon, il s'en allait en classe TC, c'est-à-dire une classe à effectifs réduits pour les élèves manifestant des troubles de comportement. Même si j'avais des moments difficiles avec lui, à la salle des professeurs, c'étaient toujours ses bons coups que je racontais, toujours, toujours, toujours. Comment il était fin, drôle, etc.

Tout ça a enlevé bien des sujets de réprimande; il était moins en conflit avec les autres élèves, avec les enseignants qui le gardaient, moi ou les autres. Il avait donc beaucoup moins d'avertissements. Il les a vus disparaître un peu sur son passeport et ça a enlevé beaucoup de pression, beaucoup de discussions. Il était fier d'être là, même qu'il faisait l'envie de ses camarades. Un jour, des élèves ont dit: « Pourquoi est-ce tout le temps lui? » Les enfants sont quand même assez perspicaces dans ces situations-là. Ils avaient vu cet enfant souvent en crise et ils ont aussi vu le changement. Ma relation avec lui devenant meilleure, je lui disais: « Hé que tu es fin! Une chance que je t'ai... Les amis, une chance qu'il est là lui... » Donc les élèves y trouvaient aussi leur compte, ils étaient contents: le fait de ne plus se faire bousculer dans la cour, de ne plus se faire crier des noms, de ne plus se faire envoyer promener, de ne plus se faire sacrer après, pour eux aussi c'était une pause. On ne s'en est jamais parlé, mais ils le devinaient même si j'avais un but d'amélioration de son comportement derrière tout ça.

Tranquillement, son image de lui-même a changé. J'avais aussi imaginé un autre scénario: l'après-midi on va aux toilettes et on revient à la classe. Pour ce déplacement, il fallait qu'il vienne, il n'avait pas le choix. Quand il descendait, c'était inévitable, il y en avait qui se plaignaient: « Il m'a fait ci, il m'a fait ça, il m'a bousculé, il m'a poussé. » On avait développé un petit côté humoristique l'un envers l'autre, on se faisait des blagues. J'avais dit avec un grand sourire: « Moi, à cette heure-là, je suis bien *tannée* d'être ici. J'ai rien que le goût de m'en aller. Je pense que ça prendrait quelqu'un pour me surveiller. » Il a bien ri quand je lui ai demandé: « Est-ce que tu accepterais de me surveiller et de surveiller la porte pour ne pas que je la prenne, la porte? » C'était comme un petit jeu entre nous deux; il allait vite, vite à la salle de bains, il revenait et il s'installait sur le bord de la porte, il tenait la poignée et il me regardait en riant. C'est un enfant avec qui j'ai beaucoup utilisé l'humour.

À un moment donné, une professeure est arrivée dans le corridor, très fâchée, en disant: « Bon, c'est quoi le règlement pour le *sacrage*? » Elle va voir la direction de l'école: « Ça n'a pas de bon sens, il *sacre*, son langage est épouvantable. » Moi, j'écoutais en me disant: « Il ne faut pas que je parle, ce n'est pas mon problème, je leur ai dit de régler leur problème avec lui. » Un peu plus tard, je me suis dit: « Non, je ne peux pas laisser passer ça. » Je vais voir la direction: « C'est vrai qu'il a *sacré* et que ce n'est pas correct. Je ne suis pas d'accord pour qu'il *sacre*, mais il a fait une chose par exemple, je lui ai dit que s'il avait un problème avec un ami d'aller demander l'aide de l'adulte quand il sentait qu'il allait exploser. » C'est un truc que je lui donnais: « Quand tu es trop fâché et que tu penses que ça va aller trop loin, va demander de l'aide. Il y a toujours des adultes dans la cour, il y a toujours quelqu'un qui peut t'aider. » Et c'est ce qu'il avait fait. Il était fâché

contre son compagnon qui lui avait donné un coup de poing, parce que les autres enfants les provoquent ces enfants-là aussi là. Comme il sentait qu'il allait sauter dessus, il est allé le dire à la surveillante, mais il l'a dit avec son langage à lui, avec une série de jurons, puis des «je vais lui casser la gueule». Le langage n'était pas approprié, mais il l'avait dit à un adulte. Il avait fait ce que je lui avais conseillé. Je me disais que si on le punissait, il ne nous ferait plus confiance après. J'ai beaucoup travaillé ça aussi, quand il faisait quelque chose d'un peu positif, même si ce n'était pas comme on aurait voulu, il était important de souligner le positif.

J'ai eu des échecs, des moments, des journées où je me suis *plantée*. Il a fait une vraie crise dans l'année. Je ne sais pas ce qui s'était passé. Il arrive de sa période de musique dans une colère qui n'était pas contre moi mais contre le professeur de musique, mais c'est moi qui subissais la crise. Ça ressemblait à 45 minutes de «Va te promener, tu m'énerves!» Je lui disais de ne pas parler comme ça, qu'on s'était entendus... Mais il était en crise, il avait perdu le contrôle, il n'y avait plus rien à faire. Ces 45 minutes ont été très, très longues. Tout ce que je pouvais faire, c'était attendre que la classe finisse. On est une petite école où on n'a pas de technicien ou d'éducatrice spécialisée. Le directeur est là une journée sur deux. Cette journée-là, la direction n'était pas là. Pendant tout le temps de sa crise, je me demandais : «Qu'est-ce que je fais? Je ne peux pas le sortir, il ne voudra pas, c'est sûr. Si je sors avec le groupe, je ne peux pas le laisser tout seul et je ne peux pas laisser mon groupe tout seul.» J'essayais de ne pas me mettre en colère, de lui parler doucement, de l'ignorer. Je lui disais : «Tu es fâché, je comprends que tu sois fâché, mais je ne comprends pas que tu me parles comme ça. Essaie de te calmer.» Au début, c'était la violence et dès que je commençais à parler et qu'il me récitait toute une série de jurons, je ne le regardais plus : «Est-ce que tu es calmé?» «Va te promener.» Il y avait le groupe aussi, j'étais sûrement rouge. Il se retournait vers les autres et les élèves venaient me voir et me disaient : «Il m'a dit ci, il m'a dit ça.» Je leur répondais : «Il est fâché, je ne suis pas d'accord avec ce qu'il dit, mais je pense que ça ne donnerait rien que je lui parle.» Il y a une autre chose que j'ai travaillée beaucoup avec lui, c'était de lui apprendre à diriger sa colère vers la personne concernée. Maintenant, il s'excuse beaucoup plus facilement et il reconnaît ses torts. Il ne faisait jamais ça. C'est un enfant impulsif. Je lui disais : «Tu es fâché contre tel, dis-lui : "Je suis en colère! Je suis fâché!"»

Il y avait la relation avec les parents ♦♦ que j'ai réussi à établir. Je ne savais pas du tout à quoi m'attendre, je n'avais aucune idée. J'avais rencontré la mère à la réunion de groupe à la fin de septembre et elle était venue m'en parler. Je lui avais dit : «On va y aller au fur et à mesure. Je n'ai pas encore élaboré de stratégies. Il va falloir qu'on trouve un terrain d'entente.» Pauvre madame, elle avait une petite image d'elle-même : «Je le

sais que je ne suis pas bonne. » Je sentais qu'elle était très sur la défensive. Elle s'était assez fait frapper sur la tête par les gens autour. J'ai établi une bonne relation de confiance avec les parents ; je les ai fait venir en octobre. J'ai été chanceuse, la maman et le papa étaient à la maison quand j'ai appelé. Inutile de dire que ça n'allait pas bien à la maison non plus. C'est un enfant qui prenait du Ritalin et l'an passé, à l'automne, il y a eu un reportage à la télévision sur les effets secondaires du Ritalin. Tout de suite, dans la semaine suivante, j'ai perdu le contrôle sur mon petit bonhomme. J'ai eu un *flash*, je me suis dit : « Je suis sûre qu'ils ont écouté le reportage et qu'ils ont arrêté de lui donner du Ritalin. » J'en étais convaincue, c'était un reportage dont on avait beaucoup entendu parler. J'ai vu tout de suite un effet, une bombe. Alors, je les ai invités à venir. Ils sont venus avec un petit peu de crainte : « Qu'est-ce qu'elle nous veut, la maîtresse ? Elle va encore nous dire que... » Je leur ai dit calmement ce qui se passait dans ma classe sans leur poser de questions : « Écoutez, ça n'allait pas si mal, je sentais qu'on faisait des pas ensemble, puis là, cette semaine ça ne va pas du tout. Il est impoli, il est grossier, ça ne marche pas. » J'ai identifié des faits aux parents et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient, pourquoi depuis une semaine il y avait eu ce changement-là. Je n'ai pas du tout fait allusion à la télévision. C'est tout de suite venu : « On a vu ce reportage-là, on ne sait pas c'est quoi les effets, il ne mange plus, puis ci, puis ça... » Alors j'ai dit : « Moi, je ne peux pas vous dire de lui en donner ou de ne pas lui en donner, mais je peux juste vous dire ce qui se passe. » Les parents souvent se sentent coupables, ils se font dire que c'est presque de leur faute. « S'il était diabétique, on lui donnerait de l'insuline, il est hyperactif, il ne l'a pas demandé, ce n'est pas de votre faute, ce n'est pas de la mienne, ce n'est pas de la sienne. Si vous n'êtes pas convaincus, retournez voir votre médecin pour ajuster la dose. » Je les ai rassurés ; j'ai essayé de ne pas les juger, de leur faire sentir que je les comprenais, que c'était difficile. On dirait qu'à partir de ce moment-là, ça a cliqué et ils m'ont offert leur collaboration. Par la suite, je l'ai toujours eue, je leur ai dit que j'appréciais cette collaboration-là. Par exemple, une fois, il est allé très loin et j'ai dit : « C'est de valeur, mais tu t'en vas à la maison, moi, je ne te garde pas comme ça. » C'était entendu avec la mère, j'avais son horaire de travail, je n'aurais pas dit ça n'importe quand, je savais qu'elle était là, je l'ai appelée et elle est venue le chercher tout de suite. J'avais appelé : « Il s'est passé ça et je pense que ce serait mieux qu'il ne revienne pas. On a besoin tous les deux de se calmer ». Dans l'après-midi, avec le groupe, j'en avais parlé parce qu'il n'était pas là. Je leur avais expliqué qu'ils le connaissaient, quand il était trop fâché, il était comme ça, mais il fallait l'aider à ne plus être comme ça. L'aider à ne plus être comme ça, c'est ne pas s'en occuper. « Laissez-le tranquille ! Vous le savez qu'il prend vite les nerfs ! »

Voici une autre intervention que je faisais beaucoup avec cet enfant : je lui donnais le choix face à quelque chose. Jusqu'en décembre, s'il faisait quelque chose de pas correct et que je disais « Là, tu arrêtes », c'était tout le temps non. J'étais *tannée* qu'il me dise non, lui, c'était pour ne pas perdre la face devant les copains, devant le groupe. J'avais essayé plein d'affaires pour ne pas qu'il me dise non. Alors, j'ai décidé de lui suggérer un choix où il n'avait pas le choix finalement. Deux choses qui étaient pareilles, mais il fallait qu'il se conforme à ce que je lui demande. Quand je disais une conséquence, je la faisais tout le temps, si je lui disais « Là, j'appelle à la maison », je le faisais. J'ai établi avec lui un contrat pour le comportement en classe. En janvier, je trouvais qu'en classe, c'était plus difficile. Il y avait des hauts et des bas ; il reste que c'est un enfant problématique. Le problème de déplacement est réglé. On va voir ce qu'on pourrait faire en classe maintenant pour qu'il se mette à la tâche plus vite. Le défi que je lui avais fixé était de se mettre à la tâche dans un délai raisonnable. Je lui ai expliqué ce que ça voulait dire. « Quand je donne une consigne, tu la fais rapidement. Tu ne résistes pas, tu ne t'obstines pas. » On établissait ça ensemble toujours en lui donnant le choix : « C'est une suggestion. Est-ce que tu penses que ce serait le *fun*, faire ça ? Si tu ne veux pas, moi, ça ne me dérange pas, on ne le fera pas c'est tout. » Je pense qu'il embarquait entre autres parce qu'il avait le choix, il se sentait respecté. Il ne fallait pas que tu l'obliges mais, dans le fond, ça marchait tout le temps. Il voulait que je m'occupe de lui, il voulait de l'attention. Il y avait tout un système de récompenses au bout de ça, après un certain nombre de semaines réussies. On a eu des moments privilégiés ensemble. Je lui demandais : « Si tu atteins ton objectif, qu'est-ce que pourrait être la récompense ? » « J'aimerais ça aller dîner au McDonald avec toi. » « O.K., on va y aller. » C'est un enfant avec qui j'ai beaucoup investi de temps, c'est sûr. Mais ce n'était pas une corvée parce que j'étais gagnante au bout de la ligne.

En janvier, j'ai dit aux parents : « Il ne passera pas sa deuxième année, ça serait vous mentir de dire qu'il va la passer. Mais on va travailler le comportement et l'an prochain, il passera sa deuxième année. » Les parents étaient d'accord. Moi, j'ai accepté de le garder. On m'a offert de l'envoyer dans une autre école, les parents avaient accepté. Mais c'est sûr qu'au mois de juin, quand on a pris la décision de le garder à notre école, ils étaient soulagés. Je l'ai encore cette année et on travaille la deuxième année ; le comportement, on n'en entend plus parler. Il prend encore du Ritalin. J'ai d'autres élèves qui sont difficiles cette année. Au début de l'année, il leur disait : « Vous êtes mieux de l'écouter parce qu'elle a une *maususse* de tête de cochon, elle va vous le faire faire. » Il est encore bien vivant, ça ne sera jamais un ange. Cette année, on travaille plus son impulsivité. Je lui dis : « Quand tu es fâché, respire trois fois, pense à autre chose. » Il trouve ça drôle. Il n'y a rien qui lui fasse plus plaisir, quand on arrive en conseil de

coopération, que de se faire dire qu'il s'est amélioré. Il va aller en troisième année, pas fort, mais ça reste que c'est un hyperactif et qu'il a de la *misère* à se concentrer. Il m'a dit au début de l'année: «Je suis comme changé en dedans. Ce n'est plus pareil comme avant.» Tout le monde me dit: «Mon Dieu, il a des sourires dans les yeux cet enfant-là.» On voit qu'il est heureux. Je pense que l'image que j'avais de lui à la maternelle cinq ans, le pouce dans la bouche dans un coin, m'avait beaucoup touchée. Cet enfant avait besoin d'amour, d'attention et de respect. C'est difficile de dire ce qui lui a fait le plus de bien. C'est juste lui qui pourrait le dire puis encore, avec ses mots d'enfant de huit ans.

◆1. LA PRÉPARATION NÉCESSAIRE POUR ENSEIGNER À UN NOUVEAU DEGRÉ

Ce qui a joué peut-être au mois de septembre dans ma préoccupation, c'est l'espèce de montagne que j'ai eue en avant de moi, de me voir face à une nouvelle tâche et avec un élève comme ça. Ça a joué, c'est sûr, parce qu'au début, j'étais apeurée à l'idée d'affronter tout ça. Le défi de ne pas savoir ce que tu vas faire la semaine prochaine. Au moins, quand tu connais ton programme, tu as le temps de préparer ton matériel ou le choix d'activités que tu as à faire. J'ai de la *misère* à vivre ça. J'aime ça savoir à l'avance ce qui s'en vient, de voir mon étape. Ne pas savoir ce que j'allais faire dans deux semaines m'*insécurisait* beaucoup. Je trouvais que c'était trop. Au début, je me disais: «Comment je vais faire pour passer à travers toute ma planification et m'occuper de lui en même temps?» Même s'il n'y avait pas juste lui et qu'il y en avait d'autres.

◆2. LA RELATION AVEC DES ENFANTS DIFFICILES

C'est une guerre de pouvoir. L'affrontement, c'est le pouvoir. Ces enfants-là, souvent, ils veulent avoir le dessus sur toi. Ils sont prêts à n'importe quoi pour l'avoir. Si tu t'embarques là-dedans et que tu décides que c'est toi qui vas l'avoir, c'est un match à finir qui n'en finit plus. Mais moi, je me disais: «Il faut que je gagne, mais il faut que je lui donne l'impression qu'il n'a pas perdu.» J'en ai déjà eu des affrontements avec des élèves. J'ai réalisé que je sortais brisée parce qu'on se disait des choses parfois qu'on ne pensait même pas, des choses pour se défendre puis pour blesser. J'ai beaucoup vécu ça au deuxième cycle. Mais, avec le temps, j'ai compris qu'il faut miser sur l'idée que ces enfants-là ont, à quelque part, besoin d'affection et d'attention. Je suis convaincue que tous les enfants sont comme ça. Ça fait partie d'une de mes convictions personnelles. Au deuxième cycle, j'ai eu des bons cas de comportement. Quand tu leur donnes du temps à eux, c'est rare que ça

ne marche pas. J'ai eu des classes de cinquième année assez vivantes, mais je réussissais du moment que j'investissais un peu de temps... Ils voient ça comme un privilège quand tu leur donnes un peu d'attention. Il faut aussi beaucoup d'humour, prendre le temps de rire, d'avoir du plaisir. Il ne faut pas juste se mettre dans des situations désagréables, il faut aussi se mettre dans des situations d'apprentissage où on rigole, même de nos erreurs. Je ris beaucoup dans la classe.

◆3. L'IMPORTANCE QU'ELLE ACCORDE AUX RELATIONS AVEC LES PARENTS

Quand j'étais au préscolaire, j'ai appris à travailler avec des adultes aussi. Quand je travaillais avec des parents, je ne pouvais pas dire : « C'est correct ce que tu fais ou ce n'est pas correct ce que tu fais. » C'étaient des adultes, ça m'a appris à dialoguer et à dire les choses de manière positive. Mes années à la maternelle-maison m'ont permis de me rapprocher des parents. Maintenant, les parents ne me font plus peur. Quand je dis que je vais faire quelque chose, je le fais : « Si ça ne s'améliore pas, on va ensemble rencontrer tes parents pour que ça aille mieux. » J'ai fait des rencontres enfants-parents-enseignante puis ça donne quand même des bons résultats. Je parle aux parents avant, mais les enfants sont responsables de leurs actes. Il ne faut pas penser qu'ils ne comprennent rien là-dedans, pas du tout. C'est comme ça que je fonctionne.

PRÉAMBULE

Une enseignante de troisième année se raconte: «J'adore le travail que je fais depuis 28 ans. J'ai toujours enseigné à la campagne. Le milieu a changé. Au début de ma carrière, la majorité des élèves vivaient sur des fermes assez prospères. Aujourd'hui, c'est un peu une banlieue cossue de Québec. Les parents s'occupent bien de leurs enfants. J'ajouterais qu'il y a eu des années difficiles, de remises en question autant pédagogiques que relationnelles. Je pense que j'en suis sortie non aigrie, mais grandie. Ce récit est important, car il marque un passage dans ma carrière. J'ai senti que je pouvais vraiment me faire confiance, car maintenant j'admets mes limites. Je demande de l'aide si nécessaire. J'accepte mieux de me tromper. Je me protège aussi.»

2. LE SAVOIR DE L'INTUITION

Cette année-là, une petite fille est arrivée trois semaines après les autres. À cause de l'emploi du père, la famille a dû déménager. Les parents sont venus l'inscrire le jeudi après-midi à quinze heures et elle est entrée en classe le vendredi matin. Quand son père est venu l'inscrire, j'étais encore à l'école et je lui ai dit: «Aimerais-tu venir voir la classe, Béatrice?» Ça n'a pas été long comme rencontre, mais au moins ça m'a permis de voir le père un petit peu et d'établir un premier contact avec Béatrice. J'avais préparé son bureau, écrit son nom sur un petit carton et un petit collant. J'avais trouvé sa place au vestiaire et ses livres étaient prêts. Tout cela, afin qu'elle sente qu'elle avait une place.

Quand elle est arrivée en classe, je l'ai présentée au groupe. Il y a eu un petit ajustement à faire, car elle arrivait d'une autre école et elle n'avait pas tout ce qu'il lui fallait. À son arrivée, elle ne possédait pas très bien le français: elle est d'origine bosniaque. Ce qu'elle ne comprenait pas dans la langue, ce sont les subtilités. Béatrice avait l'air à l'aise avec moi, parce qu'elle me le demandait toujours lorsqu'elle ne comprenait pas. Je lui avais dit: «Béatrice, s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, moi, je ne peux pas le deviner, alors tu me le dis.» Il faut ajouter que Béatrice est très brillante, très intelligente; elle a une compréhension, une facilité d'abstraction, qui est supérieure pour son âge. Physiquement, elle est mince, grande, jolie. Elle a de très beaux traits et elle est très expressive. Béatrice n'a eu aucune timidité en arrivant, aucune. Elle est grande, donc je l'ai mise en arrière, entre deux petites filles raisonnables. Je me disais: «Je

vais l'asseoir entre les deux, elles sont dans le même autobus, ça va l'aider à mieux s'intégrer.» Ce n'est pas très facile d'arriver trois semaines après les autres dans un groupe déjà formé depuis la première année.

Les deux premières semaines, ça s'est assez bien passé; je lui donnais un peu plus d'attention vu qu'elle était nouvelle et qu'elle ne connaissait personne. Disons que je lui donnais un plus grand encadrement. J'avais demandé aux autres élèves de s'occuper d'elle, de l'aider à se faire une routine. Au bout de deux semaines, tranquillement pas vite, le caractère de Béatrice a changé. Les problèmes ont commencé dans l'autobus: des filles de ma classe venaient se plaindre d'elle, qu'elle n'était pas gentille avec elles, qu'elle leur disait toutes sortes de choses. Des petites filles de douze ans sont aussi venues se plaindre de Béatrice, qu'elle les brassait, qu'elle leur disait des choses pas gentilles. Au début, je disais: «On lui donne une chance, elle est nouvelle.» Mais j'avais des gros doutes sur son comportement. À un moment, c'en est venu aux coups. Ça a commencé à aller mal aussi dans la classe; quand un élève la regardait, elle l'envoyait quasiment promener du bout du nez. Elle avait un comportement arrogant physiquement qui, peu à peu, s'est transformé en arrogance verbale. C'est comme si elle ne pouvait plus supporter les gens autour d'elle, elle se plaignait: «Il m'a regardée!» Je disais: «Il s'est tourné, c'est tout ce qu'il a fait. Béatrice, tu arrêtes un petit peu.» J'ai essayé aussi de la prendre par l'humour. J'expliquais quelque chose, elle et un autre élève se *chicanaient* parce qu'ils s'étaient regardés, alors j'ai dit: «Un instant, vous m'avez regardée, tournez-vous, je ne veux plus que vous me regardiez!» Ils ont fini par rire. Ça m'est arrivé quelques fois d'en rire, mais il est venu un temps où je n'avais plus le goût d'en rire. Elle est devenue très irrespectueuse avec moi. Je suis capable de tolérer un enfant qui va être *tanné*, qui va être fâché, mais un enfant irrespectueux, je ne suis pas capable.

Au début, Béatrice ne me répondait pas, mais plus le temps passait, plus son agressivité augmentait vis-à-vis les autres et vis-à-vis de moi aussi. Elle me disait: «Tu es toujours sur mon dos, tu prends toujours pour les autres. Il y a juste moi qui a tort.» Par exemple, je l'ai vue se *chicaner* avec une petite fille assez douce, assez réceptive, pour un travail en mathématiques. Quand je l'avertissais: «Béatrice, tu t'arrêtes!», elle faisait un signe de tête en voulant dire: «Va te promener!» C'est quelque chose que je n'accepte pas. Je ne suis pas sans défauts, la moutarde me monte au nez même si normalement je suis assez respectueuse envers les enfants. Je l'ai fait venir à mon bureau: «Je ne te le fais pas à toi, je ne veux pas de ça!» Mais ça ne changeait pas. J'ai essayé par différents moyens, je suis un être affectueux, alors je la prenais par le bras et lui disais: «Viens t'en, ma belle!», en lui passant la main dans les cheveux. Je vais avoir des gestes affectueux vis-à-vis des enfants, sauf si ça les dérange. Il y a encore place pour cela chez des

enfants de huit, neuf ans. J'ai essayé avec Béatrice des gestes affectueux, j'ai essayé la douceur, en lui disant : « Écoute, moi, je ne te traite pas n'importe comment, je te demande la même chose. » C'était comme de l'indifférence, je ne semblais pas la rejoindre.

Les autres élèves regardaient ma réaction quand elle me faisait cela (le signe de tête), je lui disais : « Tu sais que je ne le permets pas aux autres, à toi non plus. » On en avait parlé à plusieurs reprises, mais ça ne donnait rien. Ce que mes élèves comprenaient dans un sens, c'est que je n'étais pas dupe même si je n'arrivais pas à contrôler la situation. Je ne pouvais pas l'empêcher de faire cela, je ne pouvais pas lui couper le cou ! « Béatrice est différente, ce n'est pas correct ce qu'elle fait, mais qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? » C'était d'avouer mes limites. Les enfants sont capables de comprendre cela. J'ai essayé de parler avec elle de son comportement que je jugeais inacceptable. Sur le coup, elle disait : « C'est vrai », mais elle recommençait. Il est venu un temps où c'était comme si, moi, je la harcelais. En fin de compte, je me demande jusqu'à quel point elle l'admettait. Si je retourne en arrière, je pense que dans la tête de Béatrice, elle, elle avait raison : elle était victime de moi, victime des autres... Elle m'écoutait, elle me donnait raison, mais elle était inaccessible. Je n'arrivais pas à créer un vrai contact avec cette enfant. C'est comme si ça lui glissait dessus, elle semblait se dire : « Tu me diras bien tout ce que tu voudras, mais je penserai bien dans ma tête ce que je voudrai. »

La tension a tellement monté que personne n'était plus capable de la regarder, plus capable de lui parler parce qu'elle rétorquait très rapidement. Elle avait fait le vide autour d'elle. Il n'y avait plus grand monde qui se tenait avec elle. Elle allait me chercher beaucoup, parce que Béatrice, c'est un caractère fort. Je suis équipée de caractère moi aussi, et parfois pour essayer de l'amadouer, je disais : « Chère Béatrice, on est équipées de caractère toi et moi, n'est-ce pas ? » J'en étais à ne plus savoir quoi faire. Elle venait à mon bureau continuellement : « C'est quoi ce mot-là ? Est-ce que je peux aiguiser mon crayon ? » Je lui répondais : « Essaie de le lire Béatrice. Tu as été capable, parfait. » Elle m'envoyait promener, mais elle venait quand même me trouver continuellement. Même si elle me rétorquait assez vivement, elle venait quand même me trouver pour la moindre petite chose, toutes les raisons étaient bonnes pour venir à mon bureau.

Au bout d'un certain temps, j'en ai eu assez, je n'en pouvais plus, j'ai dit à Béatrice : « Quand tu vas vouloir venir à mon bureau, tu lèveras ta main. » Si elle levait sa main et que je ne lui répondais pas immédiatement, elle parlait fort : « Je voudrais te parler, je voudrais te parler ! » « Attends, Béatrice, je réponds à un autre. » Mais elle insistait. Je lui disais alors : « Tu te tais, Béatrice. » J'essayais de rester calme, je ne voulais pas d'affronte-

ment, mais ce n'était pas toujours possible à éviter. Une fois, entre autres, elle a voulu se lever et je l'ai vue : « Qu'est-ce que je t'ai dit ? » Elle voulait répliquer : « Oui mais... » J'ai dit : « Tu t'assois, puis tu lèves ta main. » Elle l'a fait quelques fois. J'ai reculé son bureau et je lui ai dit : « Maintenant, tu es toute seule, il n'est plus question que tu te mettes avec personne, parce que les autres t'énervent, les autres ne sont pas corrects. » J'en étais rendue à l'éloigner physiquement. J'avais reculé son bureau en arrière. Il faut que je le dise honnêtement, j'avais de la difficulté à la supporter à côté de moi. Elle venait m'envahir continuellement. Il ne restait que moi à qui elle pouvait encore parler, les autres la supportaient de plus en plus mal. Quand je l'ai isolée et que je l'ai obligée à lever la main, il n'y avait plus personne qui voulait aller avec elle. Même les petites « Mère Teresa » de la classe ne voulaient plus s'en occuper. Je pense qu'il fallait que je me protège dans un sens. Je me disais : « Il y a un moyen, c'est de la garder loin ; pour me protéger, puis pour la protéger elle ! Quand elle fait monter la tension, je la rejette, je n'ai pas à le nier. » Puis je me suis dit : « Il va falloir que j'en parle à quelqu'un. » J'en ai parlé à la psychologue.

C'était un climat assez difficile. J'avais décidé de l'ignorer jusqu'à ce qu'on trouve une solution. Mes yeux passaient directement par-dessus, elle savait que je l'avais vue. Si ses yeux avaient été des fusils, je serais morte plusieurs fois ! Je me disais qu'il y avait des limites et que mes limites à moi, je les avais atteintes, je ne te vois plus. C'était aller contre mes principes, contre ma nature, parce que je me disais qu'il n'y a rien de plus insultant. Quand je faisais ça, je me sentais méchante. Je n'aimais pas ça, parce que je me disais que c'est utiliser sa force d'adulte.

J'ai aussi appelé à la maison. Il y avait un problème, les parents ne parlaient pas suffisamment le français pour me comprendre. Celle qui m'a servi d'interprète, c'est sa sœur Mélinda qui était au secondaire. Je lui ai expliqué ce qui se vivait à l'école, que Béatrice n'était vraiment pas gentille avec les autres et avec moi. J'ai demandé à sa sœur d'en parler avec ses parents. Mélinda m'a dit qu'à la maison, Béatrice n'était pas un cadeau non plus ; elle n'était pas toujours gentille avec ses parents ou avec elle. Elle m'a dit : « Je vais essayer de parler à Béatrice pour qu'elle change son comportement. » Au début, je pensais à un conflit de personnalité entre Béatrice et moi. Mais elle était comme ça à la maison, ça voulait dire que ce n'était peut-être pas lié à un conflit de personnalité. Quand j'ai appelé à la maison, je suis allée voir le chauffeur d'autobus pour lui dire d'asseoir Béatrice pas trop loin de lui et non près de tel, tel et tel enfant avec qui elle avait des problèmes. Je me disais que si elle ne se *chicanait* pas trop avec les autres dans l'autobus, ça lui donnerait une chance d'être moins agressive, rendue à l'école. Ça va peut-être lui donner la chance de se tenir avec d'autres, de créer d'autres liens, de quitter le milieu où elle est déjà en *chicane*.

Béatrice était vraiment arrogante pour son âge; son comportement était inacceptable, irrespectueux. Elle était très jeune pour défier autant l'adulte. En cinquième et sixième, c'est plus compréhensible comme réaction. Faire des signes de tête, les signes de doigt dans le dos, ce n'est pas souvent qu'on voit cela en troisième année dans le milieu où je travaille. En troisième année, c'est l'âge où ils aiment leur professeur. Je me disais que, dans le fond, il fallait faire quelque chose pour elle. Quand tu prends ces mauvaises habitudes, tu te durcis de plus en plus en grandissant. Je me disais: «Ou bien je l'aide et elle s'en sort, ou bien elle devient irrécupérable.»

La pression montait, mais en la gardant plus loin, c'était déjà moins pire. J'ai essayé de *jaser* plusieurs fois avec Béatrice, en la gardant en classe. J'ai parlé à la psychologue qui m'avait dit: «On va essayer d'obtenir la permission des parents, pour la voir.» La situation s'est envenimée rapidement. Les problèmes n'étaient plus seulement en classe: dans l'autobus, elle a griffé dans le visage une petite de deuxième. La mère de la petite m'a téléphoné. J'ai dit: «Écoutez, il vous reste une chose à faire, c'est d'appeler le chauffeur. Je ne peux pas gérer cela.» Je lui ai dit que j'avais déjà demandé au chauffeur qu'il la change de place. Elle avait aussi commencé à *se chicaner* avec des grands de sixième. Je suis allée voir une grande de sixième en lui disant: «Donnez-lui une chance.» Elle a répondu: «C'est elle qui commence!»

Voici ce que je me disais à son propos: «Tu ne veux pas écouter personne, tu ne veux pas rien faire, à partir de maintenant je vais te tenir loin.» «On a essayé d'obtenir la permission des parents afin qu'elle voie la psychologue pour l'aider, mais moi j'ai fait tout ce que je pouvais, je vais attendre.» Au début de la semaine suivante, je sentais qu'il allait se passer quelque chose. Effectivement, il s'est passé quelque chose. Le matin en entrant, elle s'est fait brasser par les grands de sixième dans la cour d'école. En entrant dans l'école, elle pleurait. C'était la première fois que je voyais pleurer Béatrice. Peut-être qu'elle en avait beaucoup vu, elle avait l'air d'une petite «*rough*», d'une certaine façon. Elle dit: «Je veux m'en aller chez nous! Je veux aller appeler mes parents.» Je lui ai dit: «Oui, Béatrice.» Je me suis dit que je n'argumenterais pas avec elle. «Oui, Béatrice, mais tu vas faire une chose, tu vas monter en classe en attendant que tes parents viennent te chercher.» «Les grands de sixième m'ont fait mal puis je veux m'en aller chez nous.» «Tu ne veux pas me raconter ce qui s'est passé?» «Je veux m'en aller chez nous!» Elle pleurait de rage, mais de peine aussi, il y avait les deux.

En classe, les élèves sont habitués quand ils arrivent le matin ; ils peuvent prendre un livre ou faire du travail. Je savais que je pouvais les laisser seuls. J'ai pris Béatrice et je suis allée dans le local libre à côté. Je savais qu'en lui posant des questions, elle ne me répondrait pas, alors je lui ai dit : « Béatrice, tu t'es fait brasser ! » Elle dit : « Oui. » « Là, tu as de la peine. » « Oui. » Je m'étais dit que si elle avait de la peine, il y avait quelque chose de gagné ! « Béatrice, là tu es mal prise, n'est-ce pas ? Maintenant, si tu veux Béatrice, je peux t'aider. Mais ça va être ta décision à toi. Regarde ce que je peux faire pour toi : je peux aller voir les autres, leur dire comment pour toi la vie n'a pas été facile, que tu as vu plein de choses malheureuses, que tu as eu peur, que chez toi c'est différent, qu'il faut se défendre plus qu'ici. » Je savais peu de chose de son passé ; elle avait déjà dit que son père avait eu une balle, sur le côté de la tête. « Je sais Béatrice que tu as eu une vie différente. As-tu eu peur ? » « Oui. » « As-tu vu des choses tristes ? » « Oui, mes grands-parents sont là-bas, j'ai peur. » « Je suis capable de comprendre que tu aies peur, que tu sois malheureuse. Là-bas, c'était différent, on était obligé de se défendre beaucoup, mais ici, Béatrice, ce n'est pas pareil. Je peux faire quelque chose pour toi, je peux aller le dire aux autres que tu as vécu des choses difficiles, que tu as besoin que les autres te parlent et qu'ils te donnent une chance. Je peux même aller voir les grands de sixième pour leur dire cela. Mais si j'y vais Béatrice, toi, là, tu te calmes ! Ça veut dire, ton caractère, tu le mets de côté un petit peu, tu l'amointris. Quand ça ne fait pas ton affaire, au lieu de les envoyer directement chez le bonhomme, au pire, tu peux le penser, mais tu ne leur dis pas. Tu peux avoir l'air bête un peu, mais tu ne dis rien. Ton signe de tête, tu ne fais plus cela à personne. Tu as le droit de le penser dans ta tête, mais tu ne le montres pas. »

Je sentais que là, elle était vraiment toute seule, qu'elle était vraiment mal prise. Béatrice avait atteint sa limite. Instinctivement, parce que c'est instinctivement que je l'ai fait, que j'ai compris qu'elle avait atteint sa limite et que je pouvais la rejoindre ♦1♦ (voir p. 217). C'était la seule place où on pouvait la rejoindre : quand elle a de la peine, qu'elle est vulnérable, qu'elle est démunie. Sa carapace, elle ne l'avait plus. J'avais pitié d'elle. C'était probablement de la pitié et de la compassion, je me disais : « Pauvre petite, je ne saurai jamais jusqu'à quel point la vie a été difficile pour elle. » Ça me faisait mal au cœur. Pour en être arrivée là, il a fallu qu'elle en voie des *vertes et des pas mûres*. Mais ça se passait dans ma tête, j'avais pitié d'elle, mais d'un autre côté, je ne pouvais rien faire pour son passé. Je ne peux pas retourner dans le passé ; les enfants dans la classe ne sont pas responsables de cela, et ça, Béatrice il fallait qu'elle le comprenne. Il fallait qu'elle fasse une distinction. Si ça avait été un autre enfant, je n'aurais pas parlé comme cela, mais Béatrice était assez intelligente pour être capable de

faire la différence. J'ai dit : « C'est ta décision. Je vais parler aux grands de sixième, mais il faut que tu changes ton comportement. » C'était un genre de contrat avec elle, et elle l'a accepté.

Il fallait que j'aille parler aux élèves et je ne voulais pas qu'elle soit là quand j'en parlerais dans la classe. Quand je suis arrivée dans la classe, j'ai dit : « Vous avez vu Béatrice en larmes ? Elle s'est fait brasser par les grands de sixième. Qu'elle l'ait cherché, je n'en doute pas. Vous savez comment est Béatrice. Dans le fond, ce qui est arrivé, elle est en partie responsable. Maintenant, nous, on a un choix à faire : ou bien on la laisse dans son coin, comme elle est présentement, ou bien on lui donne une chance et on l'aide. Béatrice a eu une vie très différente de la vôtre, probablement qu'elle a eu dans sa courte vie plus de misère, de tristesse et de peine que vous en aurez peut-être dans toute votre vie. On peut l'aider, lui donner une autre chance. Béatrice m'a dit que de son côté, elle ferait des efforts. On ne changera pas Béatrice du jour au lendemain, vous savez comment elle est, elle est capable de nous envoyer promener avec ses signes de tête, Béatrice ne reviendra pas avec une petite auréole dans deux minutes. » Ce n'est pas un changement instantané, il ne fallait pas leur promettre que Béatrice changerait, parce que si je leur avais dit cela et qu'elle ne l'avait pas fait, ils l'auraient rejetée de nouveau à la première erreur qu'elle aurait faite. J'ai dit : « Si les grands ne lui donnent pas une chance, vous autres, vous pouvez la défendre. Elle n'a pas été capable de le comprendre, Béatrice, que vous ne demandiez pas mieux que de l'aimer. Peut-être que maintenant elle va essayer de le comprendre. » J'explique aussi au groupe, qu'elle avait peur pour ses grands-parents : « Pensez qu'elle a tout laissé derrière elle quand elle est venue ici, elle est venue avec deux petites valises, plus d'amis, plus rien. Vous avez le choix, ou bien vous lui donnez une chance, ou bien vous la laissez où elle est. »

J'ai de bons élèves, ils ont dit : « On va lui donner une chance ! » Ici, c'est un excellent milieu d'enfants, il n'y a pas d'enfants durs. Je ne dis pas des enfants sans défauts, mais ce ne sont pas des enfants qui ont vécu des choses assez difficiles pour avoir eu à se durcir. Ce n'est pas un milieu comme cela. Alors j'ai dit : « Voulez-vous que j'aille chercher Béatrice ? » Ils ont dit oui. Elle est entrée, la tête un peu basse, elle n'est pas entrée en fanfaronne. Elle avait encore les yeux rouges et elle ne rentrait plus de la même façon. J'ai dit : « Béatrice, eux sont d'accord pour être gentils avec toi. Toi qu'est-ce que tu vas faire ? » Elle dit : « Je vais faire des efforts. » J'ai dit devant tous les autres : « Béatrice, si tu cours après les problèmes, tu t'organises. Je ne veux plus de "regarde-moi pas", je ne veux plus de bousculades sans raison, ni de bouderie. » Parce qu'elle boudait, vers la fin, elle boudait presque continuellement. « Je ne veux plus de comportements de ce type. » Je lui avais fait comprendre qu'elle avait droit à la colère dans sa

tête, qu'elle avait le droit de le penser. « Tu as le droit de m'envoyer chez le bonhomme dans ta tête, mais tu t'organises pour que ça ne paraisse pas. Je ne veux pas faire de toi une hypocrite, ce n'est pas le but, mais il faut faire attention aux autres. » Par la suite, je suis allée voir la grande de sixième, je lui ai répété à peu près la même chose que j'avais dite à mes élèves. La grande de sixième était surprise.

À partir de ce moment, Béatrice a changé du tout au tout. Le jour même, elle avait changé. Elle comprenait que je pouvais l'aider et elle avait décidé aussi de me faire confiance. Ce qu'elle n'avait jamais fait. Je pense que quand Béatrice a dit oui, elle avait décidé aussi de me faire confiance. C'était la fin de l'étape et tous les enfants changeaient de place ; je l'ai changée de place, je l'ai mise plus dans le centre. Béatrice a vraiment changé, ça frôlait le miracle. La lune de miel a duré à peu près trois semaines. Après, elle a recommencé de temps en temps. Pas pour faire des signes de tête, elle ne fait plus jamais cela avec moi, mais elle se plaint : « C'est pas juste, je suis *tannée!* » Le tempérament de Béatrice ne changera jamais. Elle va se chicaner, mais raisonnablement. Je n'entends plus jamais personne dire : « Béatrice a fait ci, Béatrice a fait ça. » Ce sont des chicanes normales, je ne suis pas au courant de toutes leurs petites bisbilles. Béatrice est très exubérante, très démonstrative. Un jour, elle m'a dit : « Tu n'es pas juste avec moi. » Je lui ai demandé : « Béatrice, penses-tu vraiment que je ne suis pas juste avec toi ? » Le lendemain matin, elle est revenue, elle m'a écrit une petite lettre : « Je m'excuse. »

Béatrice a développé des habiletés sociales. Elle est plus patiente avec les autres et elle accepte que les autres lui disent des choses qui ne font pas nécessairement son bonheur. Elle est capable d'accepter maintenant que les autres lui disent : « Béatrice, tu m'écrases ! » Avant, elle aurait dit : « Bien non, c'était toi qui étais dans mes jambes ! » Elle ne rétorque plus comme cela. Elle a découvert le plaisir d'être appréciée, d'être aimée des autres, au lieu d'être rejetée. Elle va me dire : « Sais-tu, c'est bien d'avoir des amis. » Ses amies, ce ne sont pas des enfants effacées. Ce sont des amies qui ne se laissent pas marcher sur les pieds, qui sont capables de la remettre à sa place. J'ai observé ses efforts quand un élève l'agaçait et qu'elle ne rétorquait pas. Là, j'ai vu des changements.

J'ai rencontré les parents pour le bulletin. Quand ils sont venus me rencontrer avec Mélinna, j'ai expliqué un petit peu ce qui s'était passé avec Béatrice, que les élèves de sixième l'avait brassée, qu'elle l'avait cherché et que nous avions décidé d'aider Béatrice. Je n'ai pas raconté tout ce qui s'était dit, parce que pour eux, ça aurait eu comme impact d'aller toucher des blessures, leur rappeler ce qu'ils ont vécu. Son comportement s'est amélioré et de beaucoup. Je leur ai dit que Béatrice avait un caractère qui

n'était pas facile, facile. Ils étaient bien d'accord avec moi. Son exubérance pouvait déranger, les parents en riaient bien sûr. Béatrice a un caractère bien trempé, mais tant qu'elle est capable de dire «Oui, là, j'ai exagéré», c'est très, très vivable. Autant elle est exubérante, autant elle va être agréable et va avoir des petits gestes très gentils vis-à-vis de moi et des autres. Elle a un grand cœur.

Tout cela s'est passé en l'espace d'un mois et demi, à peu près. De la mi-septembre au début novembre. Je ne sais pas pourquoi j'ai senti que Béatrice devait frapper son Waterloo pour changer. Je sentais qu'il fallait que ça aille jusque-là. Ce qui a changé dans la classe, c'est qu'elle ne me demandait plus continuellement. Je crois que ma réaction était différente aussi. Après ce qui est arrivé, Béatrice a signé le traité de paix avec les élèves et, moi, j'ai signé le traité avec Béatrice.

J'ai expliqué au psychologue ce que j'avais fait, un genre de validation. Elle m'a dit que c'était la meilleure façon d'agir pour un enfant comme Béatrice ♦♦.

♦1. LE SAVOIR D'EXPÉRIENCE

Dans ma tête, c'était là ou jamais. Ça peut paraître bizarre, mais à quelque part, c'est cela, l'expérience. Je suis une enseignante de 28 ans d'expérience, probablement qu'à quelque part je le sens. Je ne peux pas l'analyser, ce n'est pas écrit. Tu y vas à tâtons, il n'y a pas de recette. Il y a des enfants avec qui tu vas réussir par la douceur, il y en a d'autres avec qui tu vas réussir en leur donnant des responsabilités, il y en a que tu vas calmer, disons-le, par la punition; ça existe ça aussi. Dans ma tête, je me disais : «C'est la chance ultime de la sortir de sa carapace et de l'amener parmi nous.» Parce que Béatrice se fermait de plus en plus. Ça ne datait pas de cette année, c'était commencé avant. Depuis quand? Je ne le sais pas. Elle avait adopté ce comportement d'autodéfense. Ça prenait une situation assez forte pour la toucher, un événement où elle était déstabilisée. C'était le moment, sinon peut-être jamais.

J'aime mon métier. J'ai arrêté de me remettre en cause face à des comportements d'enfants. Que Béatrice se soit fait brasser dans sa vie, oui, c'est vrai, mais ce n'est pas moi qui l'ai brassée. Je ne peux pas plus que ça, puis il ne faut pas que ce soit plus, sinon ça va te ronger intérieurement, comme ça m'a déjà rongée intérieurement, tellement que tu vas devenir sans moyen devant ce qui se passe. Ça va te rendre malade. Ça va détruire tes capacités et ton goût de l'enseignement. Pourquoi un être prendrait toute la place? J'ai eu à vivre des années difficiles où je m'en suis sortie mais très, très difficilement. Les problèmes des enfants avaient envahi ma vie. Ça, je

ne le permettrai plus jamais. Quand je laisse les problèmes scolaires envahir ma vie, je ne suis pas fonctionnelle dans la classe. Et, par respect pour les autres, je me dois de ne pas faire ça, par respect pour les 25 autres. Elle, c'est un individu, ils sont 26 dans la classe. Où dois-je mettre mes capacités, sur les 25 ou sur une? Je me suis dit: «Peu importe ce qui arrivera pour Béatrice.» Ce n'est pas que j'étais prête à lâcher, je ne lâche pas facilement. Mais je me disais: «Bon! si c'est comme ça, ce sera comme ça.» Je savais qu'il y avait moyen de faire quelque chose. Je ne laisserai plus un ou deux ou trois enfants détruire la classe. Les autres ont droit aussi à un professeur souriant, qui n'a pas les dents serrées.

◆2. DES CONSEILS POUR UNE STAGIAIRE

Une stagiaire qui a un enfant comme cela, je lui dirais: «Regarde-le aller, ne prends pas personnel ce qu'il fait, tiens-le loin de toi, protège-toi. Protège-toi, ne remets pas en cause ce que tu es, seulement certains comportements que tu peux avoir en lien avec la colère.» Je lui dirais: «Tiens-le loin, le temps que tu te sois trouvé de l'aide.» Comme moi, je suis allée vers la psychologue pour m'aider, pour m'épauler. J'en avais parlé un peu à la direction d'école, mais ici on a un problème, on avait une direction qui vient une demi-journée semaine. «S'il y a un service de psychologue à l'école, va chercher de l'aide. Puis, si tu n'as rien de ça, tiens cet enfant-là loin de toi, puis regarde-le aller.» Je me disais qu'un enfant, normalement, a toujours une faille à quelque part. Il y a un endroit où sa carapace lâche, ça ne se peut pas qu'il n'y en ait pas. Si j'ai réussi, c'est parce que je ne l'ai pas pris comme un problème lié à ma personne. J'ai trouvé le moyen de la reculer physiquement et de me protéger. C'est peut-être en partie pour ça que j'ai réussi. Je pense qu'il faut prendre du recul, c'est bien important. Il ne faut pas faire des concessions liées à la culpabilité. L'enfant va interpréter ces concessions comme une confirmation de ses comportements inacceptables.



Bibliographie

- Adam, J.-M. (1987). *Le récit*, Paris, Presses universitaires de France.
- Adam, J.-M. et F. Revaz (1996). *L'analyse des récits*, Paris, Seuil.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- Anadon, M. (2000). « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 15-32.
- Audet, G. (2001). *Ouverture à la différence en éducation interculturelle: le savoir-faire d'enseignantes de maternelle reconstruit et analysé au moyen de récits de pratique*, Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval.
- Barbier, J.-M. et O. Galatanu (dir.) (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences ?*, Paris, L'Harmattan.
- Bar-On, D. (1996). « Ethical issues in biographical interviews and analysis », dans R. Josselson (dir.), *Ethics and Process in the Narrative Study of Lives*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 9-21.
- Berger, P. et T. Luckmann (1986). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie — ou récits de pratique ?* Paris, Centre d'études des mouvements sociaux.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire*, Paris, A. Colin.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1993). « Comprendre », dans P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 903-939.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Bullough, R.V. (1994). « Personality history and teaching metaphors: A self-study of teaching as conversation », *Teacher Education Quarterly*, 21(1), p. 107-120.
- Butt, R.L. (1989). « An integrative function for teachers' biographies », dans G. Milburn, I.F. Goodson et J. Clark (dir.), *Re-interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*, Barcombe, Falmer Press, p. 146-159.
- Butt, R.L. et D. Raymond (1989). « Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography », *International Journal of Educational Research*, 13(4), p. 403-419.
- Butt, R.L., D. Raymond, G. McCue et L. Yamagishi (1992). « Collaborative autobiography and the teacher's voice », dans I.F. Goodson (dir.), *Studying Teachers' Lives*, New York, Teachers College Press, p. 51-98.
- Carr, W. et S. Kemmis (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, Philadelphie, The Falmer Press.
- Carter, K. (1993). « The place of story in research on teaching and teacher education », *Educational Researcher*, 22(1), p. 5-12.

- Carter, K. (1990). « Teachers' knowledge and learning to teach », dans R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, p. 291-310.
- Carter, K. et W. Doyle (1996). « Personal narrative and life history in learning to teach », dans J.P. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, New York, Macmillan, p. 120-142.
- Carter, K. et L. Gonzalez (1993). « Beginning teachers' knowledge of classroom events », *Journal of Teacher Education*, 44(3), p. 223-232.
- Carter, K. et R. Unklesbay (1989). « Cases in teaching and law », *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), p. 527-536.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice: Teacher Images in Action*, Londres, Falmer Press.
- Clandinin, D.J. (1985). « Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images », *Curriculum Inquiry*, 15(4), p. 361-385.
- Chéné, A. (1995). « Dire la pratique, savoir de la pratique », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 36-56.
- Colbert, J., K. Trimble et P. Desberg (1996). *The Case for Education. Contemporary Approaches for Using Case Methods*, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Connelly, M. et D.J. Clandinin (1990). « Stories of experience and narrative inquiry », *Educational Researcher*, 19(5), p. 2-14.
- Demazière, D. et C. Dubar (1997). *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadon (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- Desgagné, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, 18, p. 77-105.
- Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), p. 371-393.
- Desgagné, S. (1995). « Un mentorat en début de profession: la reconstruction d'un savoir d'expérience », *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), p. 89-121.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval.
- Desgagné, S., N. Bednarz, C. Couture, L. Poirier et P. Lebus (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.

- Desgagné, S. et F. Gervais (2000). *Pour un héritage de la profession enseignante: récits exemplaires de pratique*, Tomes 1-2, Document inédit, Québec, Université Laval.
<<http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca/>>
- Desgagné, S. et F. Gervais (1999). « Problèmes reliés à l'utilisation de récits de pratique selon la pédagogie de la méthode des cas », dans J.-P. Bécharde et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseigner autrement, Actes du 16^e colloque international, Tome II, Association internationale de pédagogie universitaire*, Montréal, École des Hautes Études commerciales de Montréal (HEC), p. 615-617.
- Desgagné, S., F. Gervais et H. Larouche (2001). « L'utilisation du "récit" de "pratique" : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire », dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 203-223.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF Éditeur.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*, Londres, George Allen and Unwin.
- Doyle, W. (1990). « Case methods in teacher education », *Teacher Education Quarterly*, 17(1), p. 7-15.
- Doyle, W. (1986). « Classroom organisation and management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, McMillan, p. 392-431.
- Dubar, D. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Elbaz, F. (1991). « Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse », *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), p. 1-19.
- Filloux, J. (1974). *Le contrat pédagogique*, Paris, Dunod.
- Forester, J. (1999). *The deliberative practitioner: Encouraging participatory planning processes*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press.
- Fourez, G. (1997a). « Qu'entendre par "îlot de rationalité" ? et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? », *Aster*, 25, p. 217-225.
- Fourez, G. (1997b). « Méthodologie. Îlots de rationalité interdisciplinaires », *Recherche en soins infirmiers*, 50, p. 132-136.
- Genard, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*, Paris, L'Harmattan.
- Gervais, F. et S. Desgagné (2003). « The reconstruction process of teachers' narratives », *Policy and Practice in Education*, 10(1), p. 45-59.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.

- Glaser, B.G. et A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- Gohier, C., M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.
- Gremy, J.-P. et M.-J. Le Moan (1977). *Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales*, Rapport de recherche publié.
- Guilbert, L. et L. Ouellet (1997). *Étude de cas et apprentissage par problèmes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Tomes 1-2, Paris, Fayard.
- Hansen, A. (1987). « Reflections of a casewriter: Writing teaching cases » dans C.R. Christensen (dir.), *Teaching and the Case Method*, Boston, MA, Harvard Business School Publishing Division, p. 264-270.
- Hassenforder, J. (dir.) (1992). *Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens*, Paris, L'Harmattan.
- Herbert, E.L. (1964). « La situation scolaire », dans *Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques, Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Épi, p. 31-49.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université.
- Josselson, R. (1995). « Imagining the real. Empathy, narrative and the dialogic self », dans R. Josselson et A. Lieblich (dir.), *The Narrative Study of Lives*, Newbury Park, Sage Publications, p. 27-44.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kleinfeld, J. (1992). « Learning to think like a teacher: The study of cases », dans J. Shulman (dir.), *Case Methods in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 33-49.
- Knowles, J.G. (1994). « Metaphors as windows on a personal history: A beginning teachers' experience », *Teacher Education Quarterly*, 21(1), p. 37-66.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- Laborde, D. (1999). « Enquête sur l'improvisation », dans M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 261-299.
- Ladrière, P. (1990). « La sagesse pratique », dans P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 15-37.

- Lahire, B. (1998). « Logiques pratiques. Le “faire” et le “dire sur le faire” », *Recherche et formation*, 27, p. 15-28.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Laperrière, A. (1997). « La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d’autres approches apparentées », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 309-332.
- Laplante, B. (2001). « Enseigner en milieu minoritaire: histoires d’enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises », *Revue des sciences de l’éducation*, 27(1), p. 127-149.
- Laplante, B. (1999). *Enseigner en milieu minoritaire: histoires que m’ont racontées des enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises*, Regina, Université de Regina. <http://education.uregina.ca/histoires/>.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d’expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.
- Legendre, M.-F. (1998). « Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l’utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres », *Revue des sciences de l’éducation*, 24(2), p. 379-406.
- Legendre, M.-F., S. Desgagné, F. Gervais et J. Hohl (2000). « La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale: sur quoi fondons-nous nos pratiques? », dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherche et pratiques de formation de maîtres: vers des pratiques réfléchies et argumentées*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 17-44.
- Martin, R. (1987). *Langage et croyance. Les univers de croyance dans la théorie sémantique*, Bruxelles, P. Mardaga.
- Martucelli, D. (2002). *Grammaires de l’individu*, Paris, Gallimard.
- Mattingly, C. (1996). « Réflexions narratives sur l’agir professionnel », dans D.A. Schön (dir.), *Le tournant réflexif*, Montréal, Logiques, p. 351-384.
- Merseth, K.K. (1996). « Cases and case methods in teacher education », dans J.P. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, New York, Macmillan, p. 722-744.
- Merseth, K.K. (1991). « The early history of case-based instruction: Insights for teacher education today », *Journal for Teacher Education*, 42(4), p. 243-249.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas*, Paris, ESF Éditeur.
- Ouellet, H. (1995). *L’étude de cas: un instrument efficace en formation des maîtres*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Paillé, P. (1994). « L’analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-180.

- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Perron, M., C. Lessard et P.W. Bélanger (1993). « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit? », *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), p. 5-32.
- Pinar, W.F. (1988). « Autobiography and the architecture of self », *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), p. 7-35.
- Poisson, Y. (1995). « La méthode des cas : une façon d'harmoniser théorie et pratique dans la formation des maîtres », *Comportement humain*, 9, p. 69-85.
- Polkinghorne, D.E. (1995). « Narrative configuration in qualitative analysis », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), p. 6-23.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- Rosch, E. (1978). « Principles of categorization », dans E. Rosch et B.B. Lloyd (dir.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, NJ, L. Erlbaum Associates, p. 27-48.
- Rosch, E. (1973). « Natural categories », *Cognitive Psychology*, 4, p. 328-350.
- Saint-Arnaud, Y. (1993). « Pratique, formation et recherche une histoire de poupées russes », dans F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 405-419.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Shulman, L.S. (1992). « Toward a pedagogy of cases », dans J. Shulman (dir.), *Case Methods in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, p. 1-30.
- Shulman, L.S. (1986). « Those who understand: Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, 15(2), p. 4-14.
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of Social World*, Evanston, North Western University Press.
- Silverman, R., W.M. Welty et S. Lyon (1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*, New York, McGraw-Hill.
- Stierle, K. (1972). « L'histoire comme exemple, l'exemple comme histoire », *Poétique*, 10, p. 176-198.
- Stoczowski, W. (2001). « Raison narrative: des vertus cognitives du récit comparées à celles du modèle », *Information sur les sciences sociales*, 40(3), p. 347-371.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.

- Strauss, A.L. et J. Corbin (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Suleiman, S. (1977). « Le récit exemplaire », *Poétique*, 32, p. 468-489.
- Sykes, G. et T. Bird (1992). « Teacher education and the case idea », dans G. Grant (dir.), *Review of Research in Education*, Washington, DC, American Educational Research Association, 18, p. 457-521.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Thévenot, L. (1990). « L'action qui convient », dans P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 39-69.
- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Veenman, S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54(2), p. 143-178.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching. A Guide to the Galaxy*, New York, Teachers College Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*, New York, Cambridge University Press.
- Wheeler, A.E. (1992). « La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude », dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant, d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Logiques, p. 57-69.
- Widdershoven, G.A.M. (1993). « The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history », dans R. Josselson et A. Lieblich (dir.), *The Narrative Study of Lives*, Newbury Park, Sage Publications, p. 1-20.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*, Londres et New York, Falmer Press.
- Wittgenstein, L. (1953, traduction française, 1961). *Tractatus Logico-Philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
- Yinger, R.J. (1987). « Learning the language of practice: Implications for beginning year of teaching programs », dans G.A. Griffin et S. Millies (dir.), *The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal*, University of Illinois, Chicago, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285 833), p. 65-90.
- Zeller, N. (1995). « Narrative strategies for case reports », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), p. 75-88.



L'auteur

Serge Desgagné est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il œuvre à la formation des enseignantes et enseignants des ordres primaire et secondaire, plus spécifiquement sous l'angle des modes d'intégration entre théorie et pratique. Ses travaux de recherche et ses publications portent, d'une part, sur la formalisation des savoirs d'expérience des enseignants et, d'autre part, sur le développement de l'approche collaborative de recherche en éducation. Le professeur Desgagné est chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

serge.degagne@fse.ulaval.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, des recherches et des études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godeliève Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Céline Garant (Université de Sherbrooke), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université de Montréal), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (chercheure en éducation), Anne Roy (chercheure en éducation), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Vinet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétences ou de sens?

Sous la direction de

Carol Landry et Jean-Marc Pilon

2005, ISBN 2-7605-1352-2, 234 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

Sous la direction de Richard Pallascio,

Marie-France Daniel et Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

Sous la direction de

François Tochon et Jean-Marie Miron

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Sous la direction de

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre – La place des outils technologiques

Sous la direction de Colette Deaudelin

et Thérèse Nault

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes – Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices

Sous la direction de

Nadia Rousseau et Lyse Langlois

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés

virtuelles d'apprentissage

Sous la direction de

Alain Taurisson et Alain Senteni

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 336 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de

Louise Lafortune et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Sous la direction de

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de

Richard Pallascio et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages