



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Autour de la qualité de vie de l'enfant

Volume 5, numéro 1

2018

NARRATIVITE ET RECIT AUTOBIOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTS AU COURS DE LEUR FORMATION PROFESSIONNELLE : PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES**

FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, BRASIL¹

Résumé

Ce texte porte sur l'expérience d'apprentissage d'un groupe de chercheurs en cours de formation, à partir de la réalisation d'un projet de recherche narrative. Il vise à présenter quelques réflexions sur les expériences menées par les membres du groupe de recherche sur les politiques d'enseignement et de formation. Il rend compte des discussions engendrées autour des rapports produits sur le terrain. Dans ces rapports, les récits sont formulés ou reconstruits dans une dynamique d'innovation réflexive, suivant les étapes spécifiques ci-après : présence sur le terrain, compilation des données de terrain, élaboration, partage et rédaction du rapport. L'analyse du discours de ces récits a été réalisée dans une perspective tridimensionnelle, misant sur l'interaction (plans personnel et social), la continuité chronologique (passé, présent et futur) et la situation (lieu, contexte). Ainsi, la réalisation de recherches narratives permet de constater un renforcement des apprentissages, à la fois, pour les participants enquêtés et pour les chercheurs. Enfin, ce modèle particulier de formation à l'enquête peut se développer ou se perpétuer, à condition que les chercheurs et les participants continuent de partager les sens construits au cours de leurs apprentissages.

Mots-clés : Formation des enseignants ; développement professionnel ; recherche narrative ; éducation de base

¹ Adresse de contact : filarruda@gmail.com

**Pour citer cet article :

Monteiro, F. M. A. (2018). Narrativité et récit autobiographique des enseignants au cours de leur formation professionnelle : perspectives méthodologiques. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 41-52.

1. INTRODUCTION

De nombreux spécialistes en matière de formation continue insistent sur les effets de l'apprentissage chez les adultes. Ils soulignent les avantages provenant de la continuité d'accès aux connaissances. Celles-ci apportent de nouvelles possibilités et ouvrent différentes perspectives. Elles s'accompagnent des procédures d'action qui donnent du sens au monde en transformation. Dans le cadre du développement professionnel des enseignants, des participants expérimentent de nouvelles relations de savoir et d'apprentissage. Ils développent de nouveaux sentiments de motivation, de tension et de contradiction. Leurs interactions tracent de nouvelles voies de signification pour comprendre les besoins et conditions spécifiques de travail. Mais comment construire un nouveau dispositif de sensibilisation des participants en tenant compte de leurs conceptions et intérêts ? À quelle condition peut-on reconstruire des récits singuliers découlant des pratiques d'enseignement ? Dans les pages ci-après, le travail sera organisé en cinq sections principales. Premièrement, une problématique présente le contexte organisationnel et scientifique. Deuxièmement, le cadre conceptuel et théorique précise les concepts clés et décrit les théories mobilisées. Troisièmement, une section est consacrée aux objectifs général et spécifiques. Quatrièmement, la méthodologie présente les méthodes de collecte et d'analyse liées à l'enquête narrative. La présentation des résultats est organisée à partir d'un modèle tridimensionnel (Dewey, 1976) : la continuité, l'interaction et la situation.

2. PROBLÉMATIQUE

Le développement professionnel de l'enseignant dans les premières années de sa carrière constitue une préoccupation majeure. Il permet à chacun d'apprendre à mieux aider ses élèves et les soutenir par rapport à leurs apprentissages. Un tel projet a été réalisé dans le cadre d'une recherche collaborative associant trois écoles du réseau d'éducation municipale de la ville de Cuiabá (MT / Brésil), avec comme objectif de comprendre le développement professionnel des enseignants qui travaillent dans l'éducation de base, pour déterminer comment et dans quelles situations ils apprennent, voire comment ils tentent de redéfinir leur pratique. Afin de garantir un enseignement axé sur l'apprentissage, des changements et innovations peuvent être introduits dans la formation des enseignants et contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. Ainsi, nous avons mis l'accent sur les interactions entre différents dispositifs de développement professionnel construits dans différents contextes scolaires, afin de comprendre comment un groupe d'enseignants de trois écoles municipales redéfinit les théories et les pratiques, dans l'interconnexion des émotions, des conflits, du savoir et de l'apprentissage, en lien avec la pratique d'enseignement.

Ce projet de recherche a été développé par les membres du groupe d'études et de recherche en politique et formation en éducation (GEPForDoc²). Il est lié au programme de troisième cycle en éducation, à l'Université fédérale de Mato Grosso (UFMT); il implique des boursiers, des étudiants à la maîtrise et au doctorat. Le développement de ce groupe de recherche a été favorisé par l'émergence d'un tel projet, ainsi que de ses sous-projets. Ainsi, la recherche apparaît comme un cadre de socialisation autour de productions académiques, permettant ainsi la construction d'un réseau de coopération entre chercheurs et participants.

Dans ce processus collaboratif de recherche-formation, chercheurs et participants construiront de manière cyclique des histoires, des relations sur le terrain (composer des textes de terrain, composer et partager des textes, composer des textes de recherche...). Lors de chaque réunion tenue tous les mardis à la quinzaine à

² *Grupo de Estudos e Pesquisas em política e Formação Docente (GEPForDoc)*

l'université (UFMT) pour évaluer l'avancement de la recherche, nous avons réalisé des rencontres et abordé des réflexions sur les problèmes, les contextes d'action et des moments vécus dans les processus de développement professionnel, chez les enseignants de premières années.

La nécessité de comprendre l'influence des conditions de travail sur la performance de ces enseignants a été abordée. Les réflexions collectives du groupe de recherche ont favorisé le déploiement des étapes du processus de recherche dans son ensemble. Elles ont aidé à améliorer la compréhension des contextes propres aux deux écoles. Celles-ci ont été transformées en un lieu hybride marqué par des négociations, des tensions, des contradictions, des interactions et des significations découlant de l'exercice d'enseignement.

En tissant de nouvelles relations de savoir et d'apprentissage, ainsi que des sentiments d'enthousiasme, de défi et de complicité, nous avons mobilisé de nouvelles voies pour le travail d'enseignement, afin de sensibiliser les participants sur leurs conceptions des intérêts, besoins et motivations et souligner les conditions objectives et subjectives du travail d'enseignement dans ces contextes spécifiques. Nombre de travaux montrent la manière dont les processus de formation et de développement professionnel des enseignants sont constamment redéfinis dans les contextes spécifiques des premières années (Monteiro, 2013 ; 2014 ; 2015 et 2016).

Ainsi, nous nous concentrerons sur l'apprentissage du groupe de chercheurs en cours de recherche-formation tel que vécu dans la réalisation de la recherche narrative, dans le cadre du projet mentionné ci-dessus. De cette manière, nous présentons quelques réflexions sur la façon dont ce processus de recherche / formation, compris comme un processus de production de significations et de sens partagés, génère un apprentissage pour les participants, révélant que la question épistémologique adoptée devient un problème d'identité.

Il est important de présenter quelques principes théoriques et méthodologiques de la recherche narrative qui ont guidé le développement du projet concerné. Plus tard, il sera nécessaire d'expliquer comment les différents participants inscrivent leurs apprentissages dans ce processus.

3. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Le groupe GEPForDoc travaille depuis environ 14 ans sur des initiatives théoriques et méthodologiques, ainsi que sur des études portant sur la vision théorique du développement professionnel des enseignants et la transformation des apprentissages dans l'enseignement (Garcia, 1999, 2009 ; Vailant et Garcia, 2012 ; Mizukami et al., 2002). Au cours de cette période, ses membres ont découvert l'importance de plusieurs "perspectives d'études se focalisant sur les récits des participants, tout en conservant leurs particularités et leurs perspectives théoriques ou méthodologiques (Mariani et Monteiro, 2016, p. 113). Ils ont par la suite adopté l'approche de recherche narrative basée sur les propositions des auteurs canadiens Clandinin et Connelly (2015).

Le choix de cette approche a été implanté en fonction d'une base épistémologique comprenant un focus sur l'expérience, ainsi que sur le "rapprochement" entre la perspective méthodologique et la compréhension de la formation des enseignants, dans des contextes centrés sur leur développement professionnel (Mariani, 1999 et Monteiro, 2016). En considérant cette approche, toujours dans l'optique de Clandinin et Connelly (2015), nous nous sommes appuyés sur John Dewey, éminent penseur de l'éducation, qui a avancé des questions considérées comme essentielles pour notre travail. Conformément aux écrits de Dewey sur la nature de l'expérience créative, notre travail guide notre expérience pour fournir la réponse à la question narrative. Dès lors, comprendre l'expérience des autres implique de se placer à leurs côtés, en dialogue avec eux, de sorte que, grâce à une enquête narrative, il soit possible de leur donner la place qui convient dans un contexte de ré-signification (Monteiro, 2016).

En développant cette recherche, à l'instar des auteurs mentionnés ci-dessus, nous avons choisi d'examiner nos récits de terrain autour de certains facteurs, qui se sont révélés essentiels dans ce processus, tels que : personnel et social (interaction) ; passé, présent et futur (continuité chronologique) et lieu (situation). Ces facteurs s'inscrivent dans ce que les auteurs appellent un "espace à trois dimensions" pour la recherche narrative (Clandinin et Connelly, 2015, p. 85). Dans cet espace tridimensionnel de la recherche narrative, il faut renvoyer à :

La notion d'interaction chez Dewey, elle est axée sur ce que nous appelons les quatre voies de l'enquête : introspective, extrospective, rétrospective, prospective. Par voie introspective, nous entendons les conditions internes, telles que les sentiments, les espoirs, les réactions esthétiques et les dispositions morales. Par voie extrospective, nous nous référons aux conditions existentielles, c'est-à-dire à l'environnement. Les voies Rétrospective et prospective, nous renvoient à la temporalité (passé, présent et futur). Lorsque nous parlons d'expérimenter un phénomène, il s'agit de rechercher une expérience - la vivre simultanément dans ces quatre voies, en posant des questions pointant vers les caractéristiques propres à chacune de ces voies. (Clandinin et Connelly 2015, 85).

Outre le concept d'espace tridimensionnel, il est nécessaire de parler un peu de ce que nous entendons par "récits de terrain". Clandinin et Connelly (2015, p. 136) diront que "les récits de terrain présentent notre façon de parler de données dans le cadre d'une recherche narrative. ". "Tous les récits de terrain sont des reconstructions sélectives de l'expérience de terrain et incluent donc un processus d'interprétation". Il est toujours important de considérer la pertinence de la relation entre le participant et le chercheur. Leur relation est façonnée par la nature des récits en cours. Elle est aussi influencée par leur statut épistémologique.

4. OBJECTIFS POURSUIVIS

L'objectif général de ce travail est de présenter quelques réflexions sur les expériences menées par les membres du groupe de recherche sur les politiques d'enseignement et de la formation. Spécifiquement, ce travail rend compte des discussions engendrées autour des récits venant du terrain de recherche. Il examine le développement professionnel des enseignants qui travaillent dans les premières années de l'éducation de base. Il souligne dans quelles situations les enseignants apprennent et comment ils utilisent ce qui est nécessaire et essentiel à la redéfinition de leur pratique.

5. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée consiste en une recherche de type descriptif. Elle se caractérise par l'action conjointe développée par tous les membres du groupe d'études et de recherche en politique et formation en éducation. Elle a été construite surtout dans le cadre du programme de troisième cycle en éducation de l'Université fédérale de Mato Grosso (UFMT)

Les participants proviennent de trois écoles primaires du réseau d'éducation municipale de la ville de Cuiabá (MT / Brésil). Il s'agit d'enseignants ayant parallèlement le statut d'étudiants boursiers admis à la maîtrise et au doctorat. Les données présentées dans ce texte concernent un seul de ces participants.

La méthode de collecte de données utilisée correspond à une enquête narrative. Celle-ci accorde une place centrale aux récits des participants (Clandinin et Connelly, 2000 ; Clandin, 2006 ; Verhesschen, 2006). De tels récits sont construits ou reconstruits dans une dynamique d'innovation réflexive, suivant des étapes spécifiques ci-après : présence sur le terrain, compilation des données de terrain, élaboration, partage et composition du

rapport de recherche. Les participants sont filmés et l'enregistrement est retranscrit. Dans un épisode retenu, après avoir discuté de l'activité avec les élèves, l'enseignant connecte une chaîne stéréo et invite les élèves à écouter une histoire. Lors de chaque réunion de réflexion tenue tous les mardis à la quinzaine à l'université, chercheurs et participants vont reconstruire de manière circulaire des histoires des relations sur le terrain, dans un processus collaboratif de recherche / formation collective.

La grille d'analyse utilisée est reliée à un espace métaphorique tridimensionnel inspiré de Dewey : (1) passé, présent et futur (continuité) ; (2) personnel et social (interaction) ; (3) lieu, contexte (situation) (Clandinin, 2006). En ce sens, le travail effectué est appréhendé par rapport à la continuité du temps et aux problèmes d'ordre temporel. Ensuite, un examen minutieux de l'interaction sur le terrain autour de deux types de facteurs est effectué : le facteur personnel et le facteur social. Pour finir, la diversité des lieux de parole ou de déroulement de l'enquête est aussi prise en considération (Clandinin et Connelly, 2000 ; Clandinin, 2006).

Un autre aspect à mettre en évidence à ce stade concerne notre rôle en tant que chercheurs développant une enquête narrative. Clandinin (2010) a écrit sur le potentiel et les possibilités de la recherche narrative en déclarant que nous, les chercheurs, devons faire attention à qui nous sommes dans la recherche et comprendre que nous faisons nous-mêmes partie de paysages abordés de manière historique ou étudié par la recherche. Nous ne sommes pas des chercheurs "objectifs" ; nous prenons donc une place de chercheurs impliqués dans la recherche, parce que nous comprenons, avec Clandinin, que la recherche narrative est principalement l'étude de personnes apparentées étudiant les expériences de personnes en relation. En tant que chercheurs narratifs, les histoires vécues et racontées sont toujours en relation entre celles de nos participants et des nôtres, ainsi qu'avec nos paysages. En tant que chercheurs narratifs, nous travaillons toujours pour comprendre les personnes, les lieux et les événements en tant que processus, toujours en transition – nous construisons d'autres façons de vivre, de raconter, de rechercher et de faire revivre.

6. RÉSULTATS

Les résultats s'articulent autour des trois dimensions du cadre d'analyse de Dewey. La première section est consacrée à la dimension chronologie de l'enquête narrative. Il y sera question du déroulement des activités de l'enseignant dans la salle avec les élèves de classe et à l'université avec les chercheurs. La deuxième section se focalise sur la dimension interactionnelle présentant les activités sous l'angle des relations enseignant-élève et enseignant-chercheur. La dernière section touche la dimension situationnelle décrivant les lieux ou le contexte spécifique des activités.

6.1 Dimension chronologique

Notre proposition part de la prise en compte des moments de recherche-formation ; il s'agit de continuer à réfléchir, à nous interroger sur ce que nous vivons et ce qui nous affecte, pour mieux comprendre les événements dans lesquels nous nous sommes engagés. Toute recherche, notamment en éducation ne doit pas être déconnectée de l'expérience, puisqu'elle poursuit la quête de quelque chose de très spécial, comme le savoir, pour éclairer les faits. Il s'agit de chercher à donner plus de lumière au vécu et à éclairer le chemin, en offrant des possibilités et des significations (Contreras, 2016).

Dans l'un des premiers moments de l'analyse du tournage, il était possible d'observer une activité de narration. Dans cet épisode, l'enseignant, après avoir discuté de l'activité avec les élèves, connecte une chaîne stéréo et invite les élèves à écouter l'histoire de John et de Mary. Pendant que l'histoire est racontée, certains élèves se dispersent et se parlent, d'autres se lèvent et traversent la salle de classe, tandis que l'enseignant demande discrètement le silence afin que sa voix ne dérange pas l'histoire racontée par l'appareil.

Faire partie de l'équipe qui mène cette recherche nous a aidés à comprendre comment l'enseignant, qui a déjà vécu d'autres expériences dans cette école et a déjà participé à la coordination pédagogique, trouve des moyens de gérer des élèves dispersés sans interrompre la leçon d'histoire. Cependant, il est possible de vérifier que tous les élèves ne sont pas au courant de ce qui est dit, ce qui, pour un enseignant débutant, peut être un problème compliqué ; cet enseignant utilise son expérience pour faire des gestes d'attention pour que ses élèves soient attentifs à l'histoire racontée, en trouvant un moyen de gérer l'inattention des autres, sans interrompre le cours de la leçon d'histoire.

À la fin du récit, l'enseignant entame un moment de conversation avec les élèves et, petit à petit, parle et aide les élèves à propos de l'intrigue, des personnages, tout en profitant de l'occasion pour voir comment ils peuvent raconter une histoire qu'ils connaissent déjà. Il est intéressant d'observer comment l'enseignant peut les inciter à parler de l'histoire sans les brusquer, même en respectant les moments de parole de chacun et en tirant parti de la nouvelle activité à réaliser, "une dictée différente". Cette activité consiste en une activité écrite dans laquelle les enfants vont au tableau et écrivent un mot, qui sera guidé par l'enseignant à partir des conseils fournis jusqu'à ce que l'enfant découvre le mot à écrire.

À un autre moment, l'enseignant parle aux élèves, qui sont divisés en groupes ; il les guide et négocie avec eux pour établir une liste de combinaisons. En ce moment, il aborde avec eux l'histoire de John et Mary et distribue les activités de manière équilibrée dans des groupes déjà séparés. Il présente les activités et explique progressivement aux élèves comment ils doivent procéder lors de l'exécution de chacune d'entre elles. Il est important de comprendre que lorsque l'enseignant distribue différentes activités aux groupes, tout indique qu'il les sépare en fonction du niveau d'apprentissage de chacun. Alors qu'il remet les feuilles avec les activités, les élèves qui attendent commencent à s'agiter, ce qui le pousse à modifier ses stratégies pédagogiques en quelques minutes. Pendant ce temps, les élèves qui reçoivent les feuilles imprimées avec les activités commencent déjà à se parler en faisant ce que l'enseignant a demandé. Pendant que les élèves s'impliquent dans les tâches, l'enseignant se promène dans la salle et aide les élèves qui ont plus de difficultés. De temps en temps, il réoriente le groupe conformément aux dispositions convenues, jusqu'à ce que la majorité des élèves soit impliquée dans la tâche. Peu à peu, il parvient à prendre en charge individuellement ceux qui ont besoin de son attention.

6.2 DIMENSION INTERACTIONNELLE

Parallèlement au fait que l'enseignant guide collectivement les élèves en relation avec l'activité à réaliser, il est capable de guider individuellement ceux qui présentent le plus de difficultés en même temps qu'il supprime les activités. Il aide les élèves qui collent à leur cahier. Entre-temps, certains demandent toujours de partir ; ils vont à la salle de bain ; tandis que deux autres sont dispersés au fond de la salle. L'enseignant se rend vite compte que la dispersion les invite à continuer avec la tâche en les rappelant à l'ordre au début, parfois en parlant plus fermement avec certains d'entre eux. Les actions de cet enseignant et les choix qu'il fait lorsqu'il travaille avec ses élèves nous permettent de percevoir les défis auxquels l'enseignant de cette étape fait face quotidiennement. Et en réalisant, nous réfléchissons aux exigences de ce métier. Cet exercice nous amène à réfléchir et à reprendre des études, réalisées par le groupe à d'autres époques.

Les scènes de ce tournage apparaissent donc comme un moyen de mieux comprendre le défi que représente l'enseignement dans les conditions dans lesquelles il fonctionne. Dans un livre intitulé *Développement professionnel des enseignants*, Day (2001, p. 17) dira : "Les salles de classe regorgent d'élèves ayant des motivations et des dispositions différentes pour apprendre [...] Enseigner est donc un processus complexe".

La complexité n'est peut-être pas la meilleure description, mais c'est sûrement ce que nous pouvons voir dans la pratique de cet enseignant, en particulier devant une classe, qui présente autant de défis d'apprentissage. La pratique, du point de vue de Connelly et Clandinin (1995, p.7), "signifie une connaissance personnelle pratique en opération". Cette connaissance est constituée de l'ensemble des convictions qui émergent d'expériences personnelles (intimes et sociales) et s'expriment par des actions.

À plusieurs moments et dans plusieurs actions de l'enseignant au cours de la classe, nous sommes confrontés à des questions qui nous provoquent, qui nous font réfléchir à la complexité de ce travail d'enseignement. Nous reprenons donc les études de Mizukami (2002, 68) qui, lorsqu'il écrit sur l'apprentissage de l'enseignement au cours de l'exercice professionnel, rapporte que "les enseignants finissent par développer un nouveau type de connaissances du domaine spécifique ; ces connaissances sont améliorées et enrichies par d'autres types de connaissances (élève, programme, contenu d'autres domaines, contenu pédagogique)". Comme le souligne Mizukami (2002), rappelant les idées de Mc Diarmid (1995) sur le processus d'apprentissage professionnel, il s'agit de désapprendre certaines choses considérées comme bonnes ou spécifiques à une pratique standard ; cela implique une reconfiguration et une construction sur les idées existantes.

Cet événement de tournage sur le terrain de notre recherche nous a permis de progresser dans le processus de formation. Même si l'enseignant est loin de l'école, il nous permet d'être avec lui pendant son cours. Réunis depuis une salle spéciale de l'Université fédérale de Mato Grosso (UFMT), nous nous sentons comme étant dans la classe ; nous expérimentons ainsi en compagnie de l'enseignant les défis auxquels il est confronté quotidiennement, de même que les dilemmes et les choix auxquels il doit faire face tous les jours. Cela nous laisse parfois étonnés de suivre son mouvement, ses actions et ses décisions face aux imprévus.

Dans l'épisode en question, il est possible de remarquer que l'enseignant traite des connaissances qui vont au-delà des prescrits de la formation initiale, voire de la formation continue. Dans les activités qu'il organise pour les élèves, il existe une proximité avec les propositions guidées, suivant les cours de formation proposés par le ministère de l'Éducation (MEC) pour les enseignants de l'éducation de base. Cela nous permet de réfléchir à la diversité des connaissances utilisées lors de la planification et de la pratique pédagogique elle-même.

En tant que chercheurs narratifs, nous considérons cet épisode de la classe d'enseignant comme une grande source d'apprentissage ; car il nous permet de réfléchir à la recherche narrative, et non seulement pour enregistrer ou raconter les expériences des enseignants, non plus par nécessité de signaler une expérience, mais plutôt comme un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances, de donner forme à une connaissance qui nous pousse à quitter un lieu confortable, un moyen de mettre en valeur ce qui a été vécu pour accorder plus d'attention à ce qui nous touche (Contreras, 2016).

6.3 DIMENSION SITUATIONNELLE

Dans la réflexion sur l'épisode, il est nécessaire de regarder au-delà de la figure de l'enseignant et d'examiner le contexte de fonctionnement de la classe ; il est nécessaire de réfléchir à ce qu'il est possible de faire dans cet espace. Il n'est pas nécessaire de voir seulement de nombreux autres éléments de facilité qui pourraient ou devraient être à sa disposition, en fonction des élèves reçus.

Au cours de la recherche, l'expérience de cette école nous permet de dire avec Nóvoa (1995, 2009) que si nous souhaitons une meilleure école, une école qui réponde réellement aux besoins des élèves et des enseignants qui y travaillent, nous devons également améliorer les conditions de travail dans cet espace. Nous devons trouver des moyens d'investir dans l'amélioration de l'école, dans l'acquisition de matériel et principalement

dans les politiques publiques par rapport aux enseignants. Il est inutile d'appeler à la réflexion s'il n'y a pas d'organisation scolaire pour la faciliter. Il est davantage superflu de prétendre à une formation continue adéquate des enseignants à l'école, même s'il s'agit d'une formation collaborative, si la définition de la « carrière dans l'enseignement » ne correspond pas à cet objectif. Enfin, il semble vain de proposer une qualification fondée sur la recherche, lorsque des réglementations légales continuent d'entraver une telle approximation.

Le tournage conduit encore à un autre apprentissage qui correspond à ce que Carlos Marcelo Garcia aborde également dans ses écrits :

L'effort de créer des écoles plus participatives, où les enseignants innovent et adaptent leurs programmes, où les classes sont des lieux d'expérimentation, de collaboration et d'apprentissage, où les élèves apprennent et se forment comme des citoyens critiques, signifie nécessairement l'existence d'enseignants compétents et engagés avec les valeurs qu'ils représentent. (Garcia, 1999, p. 139).

L'image de cet enseignant en exercice qui traite les différents défis de l'apprentissage de ses élèves nous inspire et nous amène à réfléchir aux besoins de professionnel engagé, déterminé à constamment apprendre, déterminé à voir dans cette recherche un moyen d'apprendre aussi, même lorsque cela nous permet de filmer la classe sans crainte de montrer ce qui y est fait quotidiennement avec les élèves et de tirer également des leçons de leurs défis.

À chaque instant où les membres du GEPForDoc se rassemblent autour de récits de terrain comme celui présenté ici, nous sommes confrontés à cet exercice d'apprentissage continu, en particulier avec l'enseignant, concernant notamment les espaces qui lui sont accordés ou tout simplement niés dans la vie quotidienne de cette école, une école qui est construite chaque jour à partir du travail. L'école devrait être considérée comme un lieu plus humain de fraternité et de respect envers les enseignants (Zeichner et Diniz-Pereira, 2005). La routine de travail de cet enseignant ainsi que tous les obstacles auxquels elle est confrontée pour mener à bien son travail nous incitent à prendre des mesures supplémentaires face à ce que nous voyons, ce qui nous incite à réfléchir au rôle de l'université dans ce contexte. L'université se doit encore d'améliorer sa structure et ses espaces, principalement pour les conditions de travail et de formation des enseignants.

En produisant cet enregistrement, nous reprenons en même temps les hypothèses qui nous ont guidés dans cette voie. Clandinin et Connelly (2015) affirment : quand les chercheurs narratifs sont sur le terrain, ils ne sont jamais là comme réceptacles de l'expérience de quelqu'un. Ils vivent également une expérience, l'expérience de recherche qui implique le phénomène qu'ils souhaitent enquêter. Autrement dit, le chercheur vit une double expérience ; en tant que chercheur qui expérimente ; il fait également partie de sa propre expérience.

Lorsque nous revenons aux études des auteurs mentionnés ci-dessus, nous nous retrouvons face aux questions qui nous ont mobilisés depuis le début de la recherche, questions qui, à présent, reflétant ce que nous apprenons de ce processus, semblent encore plus difficiles. Les conditions de remise en cause de cette façon de faire la recherche nous permettent d'évaluer si nous pouvons atteindre nos objectifs et apprendre. Ce que nous avons appris n'aurait pas pu être atteint par une autre façon de procéder dans la recherche. Sur ces questions, Clandinin et Connelly diront qu'il est nécessaire "*de se demander sans cesse comment la recherche narrative éclaire les contextes sociaux et théoriques dans lesquels nous situons nos enquêtes*". Cette recherche nous a permis de comprendre que "*la connaissance de l'enseignant est composée de manière narrative, incarnée dans une personne et exprimée dans la pratique*". Cela n'aurait probablement pas été possible dans un autre format de recherche. (Clandinin, et Connelly, 2015, p. 169).

7. DISCUSSION

De ce qui précède, on peut affirmer que la réalisation de recherches narratives a renforcé l'apprentissage, à la fois pour les participants à l'enquête et pour les chercheurs. Ce processus dans lequel les chercheurs théorisaient leur propre expérience de la recherche narrative est devenu un processus profondément émancipateur. Le dialogue collaboratif entre la pratique expérimentée et les constructions théoriques formulées par les uns et les autres sur leurs propres réalités a permis de mieux comprendre l'expérience racontée, de recontextualiser les apprentissages en groupe et de montrer que ces expériences étaient formatrices pour tout le monde. Vaillant et Marcelo (2012) soulignent que, dans une approche socioculturelle, l'apprentissage ne peut être dissocié des contextes relationnel, social et culturel dans lesquels se déroule l'activité de consommation.

Comme l'ont recommandé Connelly et Clandinin (1995), nous devons non seulement écouter les récits, mais aussi raconter nos propres histoires dans ce processus au moyen d'une enquête narrative. Ainsi, avec la recherche narrative, nous cherchons à comprendre le singulier et le social ; nous apprenons à nous insérer dans des processus et des temporalités historiques, pour penser les récits de manière socioculturelle, ainsi que la relation entre la vie et l'histoire, en demandant toujours une écoute sensible.

En ce sens, le récit est devenu un médiateur de l'expérience elle-même dans ses significations et ses dimensions, recontextualisant les histoires et les chemins de tous dans un mouvement de la vie. Nous étudions des histoires complexes qui s'interrelient, potentialisant des expériences possibles dans différents contextes ; cela nous oblige à réinventer les possibilités d'interprétation. Pour être clair, nous écrivons sur les personnes et les lieux en transformation ; les personnes et les lieux ne cessent de progresser. Notre récit est un discours temporel qui traite des récits des chercheurs et de leurs participants à un moment donné de leur vie.

Dans l'ensemble, cette étude fournit des indices sur de nouveaux paris, dans le domaine de la recherche et de la formation, considérant que le récit de terrain permet un apprentissage, mais ne se termine pas avec les sens construits. Cette réflexion nous permet de réfléchir à la nécessité d'allonger cette période d'exécution de la recherche. Il est nécessaire de mettre en évidence ce que les enseignants racontent, de faire ressortir les expériences et les enseignements tirés de l'équipe de chercheurs. Chaque visite à l'école, pour chaque champ de récit construit, permet d'avancer dans la construction de nouvelles connaissances non seulement sur l'enseignant, mais surtout sur les liens entre l'enseignant et l'école (Lima *et al.*, 2015).

8. CONCLUSION

Nous réaffirmons, en guise de conclusion, que les enseignants ne sont pas des techniciens qui exécutent des instructions" et des propositions préparées par des spécialistes. "Il est de plus en plus admis que l'enseignant est un constructiviste qui traite les informations, prend des décisions, génère des connaissances pratiques et expose des croyances de base qui influencent son activité professionnelle " (Garcia, 1999, p. 47).

Tirer des leçons du récit de cet enseignant, c'est aussi réfléchir avec Day (2001, p. 16-17) sur la condition des enseignants. Inspiré par ce récit, on peut affirmer que les enseignants doivent être considérés comme le plus grand atout de l'école, principalement parce que leur interprétation a lieu" dans l'interface entre la transmission des connaissances, des compétences et des valeurs". Ils portent une charge énorme et pleine de sens, car ils ont besoin d'aider les apprenants à développer une disponibilité pour l'apprentissage tout au long de la vie". Ils ne doivent toutefois pas oublier de prendre en compte la voix des élèves, dans toute entreprise de partenariat ou de collaboration entre l'école et les milieux de recherche.

9. REFERENCES

- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54.
- Clandinin, D. J. (2010). Potentials and possibilities for narrative inquiry. Dans Campbell, M. et Thompson, L. (dir.), *Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education* (p. 1-11). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Clandinin, D. J. et Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (Groupe de recherche narrative et de formation des enseignants [ILEEL/UFU], trad.). Uberlândia, Brasil: EDUFU.
- Clandinin, D. J., et Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, M. F. et Clandinin, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: Larrosa, J. (org.). *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelone, Espagne: Editorial Laertes.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, em busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (Salvador)*, 1(1), 14-30.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal : Porto Editora.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo, Brasil : Ed Nacional.
- Domingos, J. C. (2016). Relatos de experiencia, em busca de un saber pedagógico. *Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica*, 1(1), 14-30.
- Lima, M. E. C. C., Geraldi, C. M. G. G. et João, W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 3(1),17-44.
- Marcelo G. C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal : Porto Editora.
- Marcelo, G. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo Revista Ciências da Educação*, 8(1), 7-22.
- Mariani, F. et Monteiro, F. M. A. (2016). A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro (Joaçaba)*, 41(1), 109-134.
- Mizukami, M. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições do L.S. Shulman. *Educação (Santa Maria)*, 29(2), 33-39.
- Mizukami, M. G. N. (2010). Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. Dans A. M. M. R. Ruel et M. G. N. Mizukami, (dir.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola* (p. 151-174). São Carlos, Brasil : EDUFSCAR.
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P. et de Mell, R.R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, Brasil : EDUFSCAR.

- Monteiro, F. M. A. (2013). Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de investigação-formação no curso de Pedagogia. Dans H. A. Fontoura et M. T. G. Tavares (dir.), *Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional* (p. 87-103). Niterói, Brasil : Intertexto.
- Monteiro, F. M. A. (2014). Práticas de Formação e Diversidade: uma experiência de investigação formação. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, 19, 129-152.
- Monteiro, F. M. A. (2015). Desenvolvimento profissional da docência: sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EDUECE (Fortaleza)*, 4, 717-729.
- Monteiro, F. M. A. (2016). Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. Dans P. P. Viventini, J. L. da Cunha et L. A. M. Cardoso (dir.). *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência* (p. 119-132). Curitiba: CRV.
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores* . Dans A. NÓVOA, (dir.). Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal : Educa.
- Vailant, D. et Marcelo G. C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba.
- Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L. Paquay (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 199-212). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Zeichner, K. M. et Diniz-Pereira, J. E. (2005). E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de pesquisa*, 35(125), 63-80.

