

Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives

Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation

Monique L'Hostie, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Nadia Cody, Ph.D.

Université du Québec à Chicoutimi

Nadine Laurin, Doctorante

Université du Québec à Chicoutimi

Introduction

Au cours des dernières années, les recherches que nous avons menées en étroite collaboration avec des praticiens du milieu scolaire ont toujours conjugué la finalité de production de connaissances propre à la démarche scientifique avec une finalité de contribution au développement professionnel des acteurs de terrain participant à la recherche. Ainsi, préoccupées par les enjeux de la formation continue du personnel enseignant, avons-nous privilégié des formes de recherche telles que la recherche-action et la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001) que Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte (2000) regroupent sous l'expression de « recherche alternative » alors que d'autres, plus récemment, parlent plutôt de « recherche participative » (Anadón, 2007). De notre point de vue, une méthode ou une technique prend toute sa valeur lorsque non seulement elle permet une collecte de données, mais aussi lorsqu'elle favorise une interactivité chercheur(s)/praticien(s) de type réflexif au sujet des pratiques (L'Hostie & Doyon, 2004). En ce sens, le groupe de discussion (*focus group*) dans son

acceptation la plus classique, soit celle d'une « technique qui recourt à l'entrevue de groupe pour recueillir les données » (Mayer & Saint-Jacques, 2000, p. 124), ne pouvait nous satisfaire pleinement comme choix méthodologique dans le cadre d'un projet de recherche collaborative en cours touchant les formateurs de stagiaires en milieu de pratique. Voilà pourquoi, de concert avec les cinq praticiens cochercheurs membres de l'équipe de recherche, nous nous sommes mis en quête d'un type de groupe de discussion qui nous permettrait non seulement de recueillir des données relatives aux pratiques favorisées par les enseignants associés en contexte de stage mais aussi qui constituerait pour ces derniers une occasion de développement professionnel.

Contexte de la recherche

En augmentant considérablement le temps alloué aux stages durant la formation initiale, la dernière réforme des baccalauréats en enseignement a accentué l'importance du rôle des enseignants associés. Chaque stagiaire consacre un minimum de 700 heures à la formation en milieu de pratique (Gervais & Desrosiers, 2005) dans le cadre de l'un ou l'autre des sept baccalauréats en enseignement d'une durée de quatre ans (le baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire, en enseignement au secondaire, en adaptation scolaire et sociale, en éducation physique et à la santé, en enseignement des arts, en enseignement des langues secondes et en enseignement professionnel). Cela fait déjà une quinzaine d'années qu'il en est ainsi. En postulant que l'agir compétent du praticien s'exerce et se développe en situation (Masciotra & Medzo, 2009), il apparaît donc fondé de croire qu'avec le temps, les enseignants associés ont développé des pratiques appropriées en vue d'initier les futurs enseignants à la profession. Il appert pourtant que les pratiques d'encadrement et d'accompagnement favorisées par les enseignants associés en contexte de stage sont plutôt méconnues. Il faudrait donc les étudier en profondeur afin de mettre à jour les modèles d'action (Bourassa, Serre & Ross, 1999) déployés en situation par les « formateurs du terrain ». Par ailleurs, bien qu'ils partagent une même responsabilité au plan de la formation des futurs enseignants, les enseignants associés ont peu d'occasions pour échanger entre eux sur leurs pratiques ou sur tout autre sujet d'intérêt commun. Au sens strict du terme, ils ne forment pas une « communauté de pratique ». Pour constituer une telle communauté, il faudrait qu'ils puissent se rencontrer de façon récurrente, sur leur propre base, pour partager et apprendre les uns des autres. Voilà pourquoi il apparaît nécessaire de rechercher un moyen à mettre à leur disposition afin qu'ils puissent établir une véritable communauté de pratique. Existe-t-il un dispositif permettant d'analyser en groupe les pratiques privilégiées par les enseignants associés

(visée scientifique du projet au plan de la production de connaissances) et, en même temps, d'établir la communauté de pratique souhaitée (visée de consolidation ou d'amélioration des pratiques et d'affirmation d'une professionnalité)?

Questionnement lié au dispositif méthodologique

Étant donné que dans son acception la plus classique, le groupe de discussion (*focus group*) ne pouvait satisfaire aux besoins de notre recherche collaborative, nous avons réalisé une revue de la littérature afin de cibler quelques formules qui conviendraient davantage aux caractéristiques de la présente étude. Trois formules fondées sur l'échange et permettant aux participants d'apprendre les uns des autres (coformation) ont été retenues : le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001), le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997) et le groupe d'analyse de pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002).

Selon Martineau et Simard (2001), si elle est vécue en contexte scolaire, la formule du groupe de discussion devient une activité d'apprentissage réalisée dans un temps donné et dans un lieu précis.

Elle repose sur l'échange dialogué entre les apprenants, échange qui se déroule sous la supervision du formateur et qui porte sur un thème éducatif et instructif. Elle a deux visées générales : développer l'analyse et la compréhension d'un thème (une notion, un concept, une idée, une valeur, un problème, etc.); développer la compétence à résoudre un problème (p. 10-11).

Quant au groupe de codéveloppement professionnel, Payette et Champagne (1997) le définissent comme « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (p. 7). Constituant une communauté d'apprentissage, ce groupe étudie attentivement une situation vécue par un participant tout en partageant surtout des « savoirs » pratiques, mais également des connaissances théoriques au besoin.

Présenté par Robo (2002) comme un processus et un dispositif de formation, le groupe d'analyse de pratiques professionnelles se définit comme étant :

une formation accompagnante pouvant s'intégrer dans une démarche de formation initiale ou continue, formation qui diffère certes des schèmes habituels (stages, séminaires, conférences pédagogiques, etc.) mais dont la cohérence avec les théories

d'apprentissage aujourd'hui préconisées dans le milieu de l'enseignement est évidente (p. 10).

Perrenoud (2001), envisage l'analyse collective des pratiques en tant que démarche de formation, « autrement dit de (trans)formation des personnes » (p. 112), une expression faisant écho aux travaux de plusieurs chercheurs québécois dont Laferrière (1997). Il la définit comme une démarche volontaire qui vise, à travers l'analyse, « la transformation des pratiques – ou celle des praticiens – par induction d'un processus d'apprentissage ou de développement personnel » (Perrenoud, 2001, p 112).

Une fois les formules définies au plan théorique, nous avons procédé à une analyse de leurs particularités et de leurs caractéristiques, ce qui a permis de mieux les comparer sur un plan opérationnel. Neuf composantes ont servi de base à cette analyse comparative. Ces composantes de même que les trois formules de groupe de discussion retenues sont présentées au Tableau 1.

Analyse comparative

L'analyse comparative est réalisée à partir des neuf composantes suivantes : la visée principale, l'objet, la dynamique dialogique, le déroulement, les fonctions de l'animateur, les postures de l'animateur, les caractéristiques des participants, les postures des participants de même que les avantages et les limites des formules. À tour de rôle, ces neuf composantes sont explicitées en fonction de chacune des trois formules préalablement sélectionnées soit le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001), le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997) et le groupe d'analyse des pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002).

Visée principale

Dans le cadre de la première formule retenue, soit le groupe de discussion à visée pédagogique, la visée principale est éducative. Lors de discussions collectives autour d'un thème ou d'une problématique, des connaissances se construisent et des compétences se développent avec le concours des pairs. Autrement dit, on vise à instruire des apprenants par le biais d'analyses partagées nourries grâce à la contribution des ressources, du savoir et de la pensée critique de l'ensemble des participants.

En ce qui a trait au groupe de codéveloppement professionnel, cette visée est plus pragmatique en ce sens que par le biais de la rétroaction constructive des pairs, le participant est amené à analyser sous un angle neuf, soit un problème de sa pratique professionnelle (examen du problème et recherche de solutions) ou un de ses projets en cours de réalisation, ce qui éventuellement devrait lui permettre d'être plus efficace, donc plus affirmé au

Tableau 1
Matrice des neuf composantes retenues pour l'analyse comparative
des trois formules sélectionnées

Composantes	Le groupe de discussion à visée pédagogique (Martineau & Simard, 2001)	Le groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 1997)	Le groupe d'analyse des pratiques professionnelles (Perrenoud, 2001; Robo, 2002)
1. La visée principale			
2. L'objet			
3. La dynamique dialogique			
4. Le déroulement			
5. Les fonctions de l'animateur			
6. Les postures de l'animateur			
7. Les caractéristiques des participants			
8. Les postures des participants			
9. Les avantages et les limites de la formule			

plan professionnel. Par une analyse rigoureuse de situations vécues et relatées qui favorise l'interaction entre les participants, les membres du groupe apprennent à partir de l'expérience d'autrui, ce qui les amène à mieux comprendre leur propre pratique, à la consolider et à l'améliorer.

La visée du groupe d'analyse des pratiques professionnelles est quant à elle réflexive en ce sens que l'on souhaite provoquer un changement durable chez l'individu – changement relatif à sa pratique, à son rapport au monde – en lui permettant d'élaborer collectivement un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique, à travers une démarche volontaire d'autoanalyse soutenue par le support, l'opinion et le regard des pairs. On suppose qu'à travers un tel processus, le praticien en vient à développer une compréhension approfondie

de sa propre pratique professionnelle de même qu'une attitude lui permettant de mieux cheminer à travers divers contextes par le biais de l'autorégulation plutôt que par le bon exemple et la pensée normative.

Objet

Lié aux contenus du programme scolaire, aux apprentissages à réaliser et aux compétences à développer à l'école, l'objet du groupe de discussion à visée pédagogique est proposé par l'enseignant qui le choisit en fonction de sa pertinence et de l'intérêt général qu'il peut susciter chez les élèves. Le choix de l'enseignant est également basé sur la maturité des apprenants, leurs aptitudes, leur expérience et leurs connaissances en lien avec l'objet dont il est question. Il ne doit ni provoquer de malaises, ni comporter d'éléments de la vie personnelle. En somme, le formateur et les apprenants doivent tous deux se sentir à l'aise par rapport à l'objet de discussion.

En groupe de codéveloppement professionnel, l'objet de travail appartient au « client » qui le présente clairement aux autres membres « consultants » et il est lié à une préoccupation, à un problème rencontré en contexte de pratique ou à un projet de nature professionnelle.

Dans le cadre du groupe d'analyse de pratiques professionnelles, une situation de pratique professionnelle proposée par un participant constitue l'objet du travail en groupe. Ledit objet est donc directement tiré de l'expérience d'un participant. Il peut s'agir d'un problème ponctuel ou de l'amorce d'un processus ou d'une démarche qui peut se poursuivre dans d'autres contextes.

Dynamique dialogique

Dans les trois formules retenues aux fins d'analyse, la dynamique dialogique s'avère être un élément central. Plus ou moins systématisés dans le groupe de discussion à visée pédagogique, les échanges sont à la source de la construction des connaissances, car de l'interaction naissent diverses interprétations permettant l'approche d'une « vérité » construite, et ce, grâce à la diversité des idées émises et aux liens qui s'établissent entre elles. Les savoirs construits font ainsi sens pour les apprenants et cette dynamique s'inscrit dans une pédagogie active et contextualisée.

Très structurés dans le cadre du groupe de codéveloppement professionnel, les échanges éclairent plusieurs angles du problème soulevé par le praticien et conduisent à la formulation d'hypothèses et à un plan d'action, contribuant ainsi au développement professionnel du participant. Dans cette perspective, l'analyse du problème est perçue comme une théorisation des aspects subjectifs et objectifs de la pratique.

Étant de nature plutôt fluide dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les échanges favorisent le travail sur soi et une remise en question tant personnelle que professionnelle. Soutenu par les pairs, ce travail d'autoanalyse permet aux participants de progresser, donc de poursuivre, de façon autonome, une démarche plus individualisée.

Déroulement

Dépendamment du nombre d'échanges prévus, de la taille du groupe, du degré de systématisation et du style d'animation (directif, démocratique ou laisser-faire), plusieurs formules et types de démarches (plénière, table ronde, débat, etc.) peuvent être associés au déroulement du groupe de discussion à visée pédagogique. Bien qu'étant prédéterminées, les étapes de réalisation laissent place à une certaine souplesse. Un contrat pédagogique est à la base du déroulement de cette formule.

Dans le cadre du groupe de codéveloppement professionnel, chaque rencontre dure de trois à quatre heures et réunit de quatre à dix personnes autour d'un animateur. Pouvant varier selon le nombre de participants et le type d'animation, les rencontres se tiennent aux deux ou aux cinq semaines et s'échelonnent sur une période de six mois à un an. Il existe très peu de souplesse sur le plan de la démarche, car les étapes de réalisation sont prédéterminées et le tout est très structuré suivant une logique dite de consultation. D'ailleurs, un contrat de consultation constitue la base du déroulement du groupe de codéveloppement professionnel.

Les membres d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles doivent quant à eux prévoir plusieurs séances de deux à trois heures chacune réparties sur une année. Un récit de pratique oral ou écrit ou encore une description de situation, proposée par l'un des participants (pendant 10 à 15 minutes), constitue le point de départ de chaque séance. Cette étape est suivie d'un questionnement collectif (entre 15 et 45 minutes) visant l'explicitation de la situation présentée. Chaque séance se termine par un travail de coanalyse dans le cadre duquel des apports théoriques sont mobilisés dans le but d'élaborer des hypothèses interprétatives et/ou des pistes d'action. Une approche clinique est à la base du déroulement de cette formule de coformation.

Fonctions de l'animateur

Dans un groupe de discussion à visée pédagogique, les fonctions de l'animateur consistent à maîtriser le quoi (les contenus), le qui (il connaît et aide les apprenants) et le comment (il gère l'organisation du groupe et l'anime) tout en assurant un bon climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages. L'animateur supervise activement le groupe, il gère le temps et l'espace et

prépare le matériel. Il explique les règles aux apprenants et précise les rôles et les comportements attendus. Lors des interventions, il maintient le rythme de la discussion, relance les débats et évalue les apprentissages. En somme, même s'il est amené à assurer des fonctions de planificateur, de contrôleur et de soutien, l'animateur demeure avant tout un formateur.

En plus de renforcer la solidarité entre les membres du groupe en assurant un climat sécurisant, de respect et de confiance mutuels qui incite à explorer, à expérimenter et à permettre le dévoilement des émotions, on s'attend à ce que l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel maîtrise le processus (anime, encadre, gère et évalue) mais également le contenu. Sans nécessairement être un expert dans le domaine, il doit posséder un riche bagage de connaissances et d'expérience, s'intéresser aux grandes théories et approches, et voir à ce que les membres partagent une connaissance commune du contenu afin de comprendre les enjeux traités. L'animateur doit surtout aider le groupe à cheminer vers ses objectifs, par exemple en « clarifiant les échanges, en définissant certains termes et en reformulant les interventions » (Payette & Champagne, 1997, p. 139). Il est à la fois un formateur, un organisateur et un facilitateur qui enrichit et stimule la réflexion des membres.

Dans la troisième formule, l'animateur doit maîtriser le processus tout en encourageant et en outillant les participants – au plan du travail d'autoanalyse – sur la base des connaissances qu'il possède relativement aux grandes théories et aux paradigmes. Il agit au besoin afin de contrôler les jugements de valeur en instaurant des règles et en intervenant lorsqu'elles ne sont pas respectées, ce qui en fait à la fois un formateur, un superviseur, un thérapeute, un conseiller, un chercheur et un accompagnateur.

Postures de l'animateur

Pour les trois formules retenues, l'animateur doit être très engagé dans la tâche. Cet engagement ferme se manifeste de deux façons : d'abord, par une écoute active; ensuite, par un souci d'éthique se traduisant par une volonté de favoriser l'ouverture, le respect et la confiance mutuelle.

Dans un groupe de discussion à visée pédagogique, l'animateur écoute activement pour être attentif aux comportements des apprenants et pour intervenir à bon escient lorsque vient le temps de les interroger, de répondre à leurs questions, de faire des synthèses, de résumer ou encore de relancer la discussion. De plus, il veille à « créer et à maintenir une atmosphère de sérénité et de tolérance au sein de laquelle toutes les interventions sont importantes » (Martineau & Simard, 2001, p. 82). Pour agir aussi efficacement, il doit apprendre « à se connaître, à établir des rapports sains au pouvoir, à reconnaître

qu'il n'est pas le seul à savoir, à exprimer de l'intérêt envers les propos des apprenants et à faire preuve de tolérance à l'égard d'opinions divergentes » (Martineau & Simard, 2001, p. 127-128).

Dans un groupe de codéveloppement professionnel, l'écoute active permet à l'animateur de s'assurer de la compréhension de tous, de revenir, au besoin, sur certaines interventions des participants et de se servir des informations les plus pertinentes à des fins d'intégration. Dans ce cas précis, lors des consultations, l'animateur est au service du groupe et du client. Il aide à « distinguer l'essentiel de l'accessoire, réoriente les discussions improductives et propose une analyse des situations susceptible de théoriser les pratiques; il contribue à rendre explicite ce qui guide les bonnes interventions » (Payette & Champagne, 1997, p. 132-133) de la pratique professionnelle. De plus, par ses gestes et ses attitudes, il voit à renforcer la solidarité entre les membres du groupe tout en favorisant la diversité des points de vue.

Lorsqu'il s'agit d'un groupe d'analyse collective des pratiques, l'animateur doit être attentif, surtout afin « d'attirer l'attention sur les non-dits » (Perrenoud, 2001, p. 158). Il adopte une posture d'accompagnement, de médiation, de guidance et de partage. En plus d'être ouvert à plusieurs pratiques pédagogiques, il se doit d'être au fait de la tentation de certains participants d'en arriver à des conclusions hâtives.

Caractéristiques des participants

Quelles sont les caractéristiques des participants qui collaborent à l'un ou l'autre des trois groupes sélectionnés? Dans tous les cas, il est primordial qu'ils sachent écouter l'autre.

Selon la première formule, soit le groupe de discussion à visée pédagogique, les participants sont des apprenants, des étudiants ou des élèves. Ce sont des agents actifs et responsables de leurs apprentissages qui doivent s'investir activement dans le processus de coformation.

Dans la seconde formule, le groupe de codéveloppement professionnel, les participants sont des professionnels, des gestionnaires. Ils sont tour à tour clients (le client dirige la consultation) ou consultants (les consultants soutiennent le client) et sont recrutés en fonction de leur bagage, de leur expérience et de leur motivation à s'engager dans une telle démarche. Les participants doivent se compléter, être suffisamment différents pour stimuler les échanges et favoriser la diversité des points de vue. Ils doivent de plus manifester un esprit de coopération et une capacité à interagir avec autrui, ce qui exige de la maturité et une certaine confiance en soi.

Dans la troisième formule, le groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les participants sont des praticiens, des enseignants capables de réflexivité, qui doivent avoir de l'humilité, allant même jusqu'à oser une certaine vulnérabilité.

Postures des participants

Les postures des participants s'avèrent être sensiblement les mêmes dans toutes les formules, c'est-à-dire que dans les trois cas, ils renoncent à se voir proposer, par un quelconque expert, une réponse toute faite issue de savoirs normés, préétablis et figés. C'est plutôt ensemble qu'ils élaborent des réponses aux questions soulevées et analysées. Tout comme les postures de l'animateur, celles des participants se traduisent par un engagement soutenu dans la tâche. Cet engagement se manifeste généralement par une écoute active et un souci éthique.

Dans la première formule, on invite les participants à faire preuve d'ouverture et à écouter attentivement dans le but de favoriser les liens entre les idées. Dans la seconde, l'écoute active est constructive et permet l'empathie, le respect du rythme et des silences d'autrui. Dans la troisième formule, l'écoute active doit surtout mener à une décentration par rapport à soi et à sa propre pratique ainsi qu'à la réflexivité et à l'acceptation du conflit tant cognitif que sociocognitif.

Dans les trois formules retenues, on souligne aussi l'importance d'adopter une éthique qui oblige les participants à être sensibles, perspicaces, responsables – pour Martineau et Simard (2001), les apprenants sont responsables des apprentissages des autres apprenants –, respectueux et conciliants. Cette éthique leur permet d'intervenir avec humilité au moment opportun, de s'affirmer en conservant une distance critique lorsque vient le temps de vivre une certaine « confrontation » et d'être réceptifs (ne pas chercher constamment à se justifier) au soutien des autres (chacun doit être attentif et sensible aux réactions de l'autre). Les participants doivent adopter une éthique qui les oblige à faire preuve de qualités humaines et à respecter la confidentialité des échanges, contribuant ainsi au développement d'un climat de confiance.

Avantages et limites des formules

Les trois formules retenues comportent différents avantages. D'abord, celle proposée par Martineau et Simard (2001) incarne la notion de communauté d'apprentissage. Elle permet la maîtrise générale des compétences et de la matière tout en assurant un climat sécurisant qui laisse place à la spontanéité. Cette formule offre au formateur la possibilité de mieux connaître les apprenants et d'adapter davantage ses interventions.

Ensuite, Payette et Champagne (1997) considèrent que le groupe de codéveloppement professionnel accroît la productivité et la qualité du service, rend la formation moins onéreuse, répond aux nouveaux besoins, développe l'identité professionnelle, tient compte des réalités courantes (réalités pratiques et tangibles) et permet de transférer les résultats. Ce type de groupe favorise de plus le travail sur soi.

Enfin, la formule suggérée par Perrenoud (2001) et Robo (2002) enrichit la compréhension des pratiques, en facilite la consolidation et au besoin la transformation. On met l'accent sur le développement de l'identité et de la professionnalité et, tout comme dans le groupe de codéveloppement professionnel, on préconise le travail sur la personne.

Il importe de préciser que ces trois formules comportent aussi certaines limites : l'efficacité n'est garantie dans aucun cas – à titre d'exemple, le succès du groupe de codéveloppement professionnel est conditionné par son contexte organisationnel – et comme le travail se réalise avec des êtres humains, les résultats sont toujours imprévisibles.

Dispositif méthodologique retenu par l'équipe de recherche

L'ensemble de cette analyse comparative a été présenté aux cinq enseignants associés qui agissent formellement à titre de cochercheurs, soit deux enseignants du primaire et trois du secondaire, dans le but de recueillir leur point de vue à la fois critique et évaluatif quant au choix d'une formule à adopter en tant que dispositif méthodologique dans le cadre de la présente recherche.

Le groupe de discussion à visée pédagogique n'a pas été retenu en raison du fait qu'on y traite souvent de sujets à caractère général. Selon l'avis des enseignants cochercheurs, les enseignants associés sont davantage préoccupés par des questionnements, des problèmes ou des enjeux précis qui ciblent des aspects très particuliers de leurs pratiques de formation auprès des stagiaires. Quant au groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les cochercheurs considèrent qu'il réfère fréquemment aux émotions et au senti, donc à l'individu au plan personnel, tandis que les enseignants associés souhaitent généralement que leurs discussions de groupe demeurent au niveau des pratiques professionnelles. Ils veulent analyser l'action, la pratique, l'intervention en contexte « authentique », l'agir compétent dans l'action. Tenant compte de ces besoins précis, de façon unanime, les cinq enseignants cochercheurs ont opté pour le groupe de codéveloppement professionnel. Il est important de rappeler que selon Payette et Champagne (1997), trois ou quatre heures s'avèrent nécessaires pour vivre l'ensemble de cette démarche avec un groupe de participants. Or, la réalité des enseignants étant tout autre – ceux-ci

disposent rarement de trois ou quatre heures consécutives lors d'une journée de travail dite normale pour participer à une telle activité – les cochercheurs croient qu'étant donné les étapes de réalisation prédéterminées et la démarche très structurée du groupe de codéveloppement, il est possible d'arriver à un résultat plus que satisfaisant lors de périodes de 90 minutes.

Conclusion

Le groupe de codéveloppement professionnel proposé par Payette et Champagne (1997) a été retenu en tant que dispositif méthodologique permettant de répondre aux deux visées (à la fois scientifique et de développement professionnel) de la recherche collaborative en cours. Or, dans sa forme actuelle, celui-ci n'est conçu ni pour recueillir des données de recherche (visée scientifique), ni pour répondre adéquatement à l'exigence d'une recherche collaborative qui spécifie que les chercheurs doivent « alimenter » le terrain, mettre des ressources à sa disposition (visée de développement professionnel). À la suite de ces constats, nous avons choisi de modifier la formule retenue, de l'adapter afin qu'elle réponde davantage aux besoins de la présente étude. Le projet consiste à mettre à l'épreuve du terrain le dispositif de codéveloppement professionnel élaboré par Payette et Champagne (1997) conjugué à un processus d'accompagnement (LeBoterf, 1993) proche de l'idée de « changement assisté » proposée par St-Arnaud (1999). En tant que chercheurs universitaires, nous nous joindrons à la communauté de pratique dans une posture d'accompagnement au sens où l'entend Le Boterf (1993). Il s'agit d'une fonction pédagogique visant surtout à soutenir les participants lorsque vient le temps de mettre en mots leur savoir d'expérience ou encore d'identifier les problèmes vécus dans leur pratique. Ce genre d'accompagnement suppose aussi de mettre les gens en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés (ce que St-Arnaud (1999) appelle « la fonction de suppléance sur le contenu ») pour finalement les aider à réfléchir tant sur leur démarche que sur leur progression.

L'appréciation sera fondée sur deux questions liées au problème identifié à savoir : ce dispositif permet-il d'étudier les pratiques favorisées par les enseignants associés en contexte de stage (visée scientifique) et contribue-t-il à établir la communauté de pratique souhaitée (visée de développement professionnel)? Il s'agira en somme d'apprécier le potentiel et la portée d'un travail en « groupe de codéveloppement professionnel » réalisé avec des formateurs de stagiaires en milieu scolaire et soutenu par des chercheurs universitaires.

Au cours des prochains mois, nous prévoyons procéder à cette étape de mise à l'épreuve sur le terrain, c'est-à-dire que nous expérimenterons le modèle

retenu auprès d'un nombre restreint d'enseignants associés (entre 20 et 30). Ceux-ci seront invités à former deux groupes de codéveloppement professionnel (un pour le primaire et un pour le secondaire) animés par les cinq enseignants cochercheurs impliqués dans ce projet, suivant la démarche adaptée de Payette et Champagne (1997) présentée en appendice. D'une durée de 90 minutes, ces rencontres de groupe se dérouleront en fin de journée et elles seront enregistrées intégralement sur bande audio.

Le projet s'échelonne sur trois ans : une première année avec la participation de groupes d'enseignants associés de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay; lors de la deuxième année s'ajouteront des enseignants associés des trois autres commissions scolaires de la région et la troisième année sera consacrée aux superviseurs universitaires qui ont eux aussi un rôle de première importance, très complémentaire à celui des enseignants associés, en ce qui a trait à la formation des stagiaires en milieu scolaire. Des retombées sont envisagées pour la formation, la pratique et la recherche en créant une collaboration avec le milieu scolaire à partir d'une problématique provinciale, en formant les enseignants associés par le biais d'une approche de codéveloppement professionnel, en arrimant formation, pratique et recherche et en développant une expertise régionale en matière de formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires avec possibilité de transfert dans d'autres régions du Québec.

Références

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. Dans L.-P. Boucher, & M. L'Hostie (Éds), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 13-23). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- L'Hostie, M., & Doyon, D. (2004). L'interactivité chercheur/enseignant : comment et pourquoi l'inscrire dans un dispositif de recherche en éducation. Dans Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) (Éds), *Formation des professeurs et identité. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2003* (p. 129-138). Paris : L'Harmattan.
- Martineau, S., & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. Bruxelles : De Boeck.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.- C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.- C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.- C., & Turcotte D. (Éds). (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles, un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122, 7-11.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Monique L'Hostie est détentrice d'un doctorat en éducation et professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi en formation pratique à l'enseignement au secondaire. Ces dernières années, elle a mené des recherches et publié divers ouvrages et articles relatifs à la formation continue des enseignants et à l'accompagnement au renouvellement des pratiques en éducation.

Nadia Cody est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et coordonnatrice pédagogique de la formation pratique en enseignement. Détentrice d'un doctorat en éducation, elle enseigne et dirige des recherches dans le domaine de la supervision pédagogique, tant sur le plan des

fondements que de l'instrumentation didactique. Ses travaux portent principalement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants dans une perspective d'intégration de la théorie et de la pratique, en formation initiale et continue, de même que sur l'apprentissage par problèmes et la pédagogie en enseignement supérieur.

Nadine Laurin est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi et assistante de recherche pour des projets relatifs à l'accompagnement des stagiaires en formation pratique et à la prévention des difficultés en lecture. Ses domaines d'intérêt portent plus particulièrement sur le développement de la conscience de l'écrit chez les élèves de classes maternelles et sur l'étayage en contexte de lecture collective.

Appendice 1

Le groupe de codéveloppement professionnel accompagné (L'accompagnateur peut intervenir tant sur le plan du contenu que du processus)

Les six étapes de la démarche en groupe

Les participants sont invités à utiliser feuille et crayon pour prendre des notes

Étape 1 (10 minutes)

Un enseignant associé (EA) décrit sa situation, les autres participants écoutent.

Étape 2 (10 minutes)

Les participants interrogent l'EA pour obtenir plus d'informations, de précisions. On évite les « fausses questions » qui mènent déjà vers des pistes de solutions. L'accompagnateur peut aussi poser des questions.

Étape 3 (5 minutes)

Après avoir synthétisé son problème en une phrase ou deux, l'EA exprime ce qu'il attend du groupe (contrat de consultation) :

- a) **Une analyse collective de la situation** : pour mieux comprendre la situation vécue.
- b) **Une recherche de solutions** : pour être mieux outillé la prochaine fois dans une situation semblable.

L'EA choisit l'une des deux options.

Étape 4 (45 minutes)

Les participants partagent leur analyse de la situation, expriment leur point de vue, donnent leur avis et/ou suggestions. L'accompagnateur intervient lui aussi pour apporter, entre autres, un éclairage fourni par des connaissances scientifiques en lien avec la situation. Tous font leurs commentaires dans une perspective constructive pour la personne concernée. À cette étape, l'EA écoute sans intervenir.

Étape 5 (5 minutes)

L'EA précise ce qu'il retient à travers tout ce qu'il vient d'entendre et ce qu'il compte faire à l'avenir dans une situation semblable. Même si l'EA ne retient pas toutes les pistes d'analyse et/ou toutes les idées proposées, les participants ne doivent pas s'en offusquer. Ces éléments non retenus peuvent l'être par d'autres membres du groupe.

Étape 6 (10 minutes)

Chacun prend 5 minutes pour écrire ce qu'il retient de la rencontre. Puis, en tour de table, chacun dit ce qu'il retient.

En guise de fermeture : Le groupe prend quelques minutes pour évaluer ensemble le déroulement de la rencontre afin de réguler son fonctionnement au besoin.

Démarche adaptée de Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.