

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 24 | 2015

Accompagnement des transitions professionnelles et
dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle ?

Joëlle Morrissette et Yasmine Charara



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1805>

DOI : 10.4000/questionsvives.1805

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Joëlle Morrissette et Yasmine Charara, « Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2016, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1805> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1805

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le groupe de codéveloppement : un levier de réflexivité des enseignants en transition professionnelle ?

Joëlle Morrissette et Yasmine Charara

Introduction

- 1 Dans la période contemporaine, de multiples phénomènes affectent les manières de travailler, déstabilisent les professions (Demazière & Gadéa, 2010) : rationalisation au sein des organismes publics, restructurations organisationnelles menées au nom de la compétitivité, réformes administratives promouvant des normes d'efficacité, de rentabilité, etc. Tous les mondes professionnels ne sont pas également touchés par ces évolutions, mais les enseignants y sont directement exposés dans la mouvance de la *Nouvelle gestion publique* (Demazière, Lessard & Morrissette, 2013). Aux côtés de courants fort influents comme celui du *School effectiveness* et du *School improvement*, cette idéologie, qui affecte tous les secteurs dont l'enseignement, entraîne plusieurs tendances lourdes dont une décentralisation des pouvoirs et l'autonomie croissante des acteurs qui s'accompagne dans ce contexte d'une logique de reddition de comptes (Lessard & Meirieu, 2004). Ainsi, alors qu'ils ont été longtemps tenus responsables d'une obligation de moyens, largement assumée par l'État, les enseignants font maintenant face à une obligation de résultats qui implique une transformation de leurs rôles et une hausse des exigences à leur endroit. Cette emphase sur la qualité en éducation et la reddition de comptes va de pair avec une plus grande responsabilisation des enseignants jugés imputables de leurs actes et aptes à déterminer les moyens les mieux adaptés à leurs conditions locales.
- 2 C'est dans ce contexte que se renforce un discours sur la professionnalisation des enseignants qui va de pair avec les contextes changeants qui affectent le métier et qui les placent souvent en situation de transition professionnelle. En vue de soutenir ce type de situation, et interpellés dans cette optique par la *Commission scolaire Marguerite Bourgeoys*

(CSMB), nous avons proposé à des enseignants d'une école secondaire située à Montréal un accompagnement en Groupe de codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 2010) qui mise sur les interactions entre participants, sur le partage de leurs expertises variées, pour travailler sur des problématiques qui concernent leur travail. Dans le cadre de cette contribution, nous présenterons les récits contrastés de deux de ces enseignants, lesquels s'arriment à une problématique de transition professionnelle qui s'explicite et se redéfinit au travers des ressources discursives du groupe, des suivis assurés entre les rencontres ainsi que des allers-retours entre la réflexion et l'expérimentation. À partir de ces récits, nous apprécions dans quelle mesure ce type de dispositif constitue un levier de réflexivité permettant de soutenir la transition professionnelle vécue par ces enseignants, ce qui nous permet du même souffle d'en cerner quelques écueils.

Les modèles de recherches-formation : quel sens pour les enseignants ?

- 3 Le vaste mouvement de professionnalisation du métier ne fait pas nécessairement l'objet d'un réel soutien (Legendre & Morrissette, 2014). De fait, notamment dans le cadre des réformes éducatives, le soutien à la formation et au développement professionnel apparaît comme le parent pauvre, les enseignants étant le plus souvent laissés à eux-mêmes dans la mise en œuvre des programmes qui leur sont imposés (Dupriez, 2008 ; Paquay, 2007). Au Québec plus spécifiquement, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2014) prône la professionnalisation du métier en mettant en exergue sa pertinence au regard des changements nombreux et variés qui affectent l'enseignement, qui plongent de manière quasi permanente les enseignants dans des transitions professionnelles : évolution des valeurs, essor des technologies, diffusion accélérée des savoirs, accroissement de la diversité socioéconomique et culturelle, etc. Tous ces changements exigent de la part des enseignants une capacité d'adaptation constante et mettent en relief la complexité du métier, de même que les limites de la formation initiale. C'est dans ce cadre que le CSE souligne la nécessité qu'ils s'inscrivent dans une démarche de développement professionnel tout au long de leur carrière et qu'il invite à définir des modalités d'accompagnement qui les aideraient à exercer un pouvoir d'agir vis-à-vis de la profession, au profit de la qualité des services éducatifs.
- 4 Les modèles de formation transmissifs, conçus généralement sur la base d'une conception applicationniste et normative de la théorie, se soldent généralement par un échec, n'entraînant que très peu d'effet à long terme sur la pratique des enseignants (Dupuy & Le Blanc, 2001). Conséquemment, dans la mouvance de l'importance accordée à la professionnalisation du métier, des modèles de recherche-formation se sont multipliés, tel qu'en témoigne la parution de *Handbooks* (ex : Reason & Bradbury, 2008) et d'ouvrages cherchant à en cerner les bases conceptuelles et à en clarifier les défis et les enjeux (ex : Anadón, 2007). Deux se démarquent : la recherche collaborative et la recherche-action, qui prennent appui sur une démarche réflexive de co-analyse d'expériences concrètes d'enseignants (pour les distinctions détaillées, se référer à Morrissette, 2013).
- 5 La recherche collaborative n'est pas encore très stabilisée sur le plan conceptuel, plusieurs chercheurs s'y associant dès lors qu'ils font appel à un milieu de pratique. Cependant, certaines tendances émergent, ancrées dans une tradition nord-américaine,

donnant quelques repères consensuels : elle renverrait à une méthodologie qui vise à éclairer le savoir de la pratique professionnelle dans le cadre d'une démarche de coconstruction engageant des praticiens à explorer avec le chercheur un aspect de leur pratique à partir de leur compréhension en contexte. Ses ancrages théoriques puisent principalement au pragmatisme de Dewey, de même qu'aux modèles du praticien réflexif de Schön (1983) et de l'acteur compétent de Giddens (1987). Le défi du chercheur qui inscrit ses travaux dans cette approche est de trouver des leviers méthodologiques susceptibles de rendre discursif un savoir tenu pour tacite. Si les dispositifs de recherche collaborative prennent des formes très variées (Desgagné, 1998), ils valorisent la double vraisemblance (Dubet, 1994) des analyses pour les deux communautés concernées. C'est dans cette perspective que Descamps-Bednarz et ses collègues (2001) ont éclairé la double contribution de la logique théorique et de la logique pratique dans les savoirs professionnels produits avec des enseignants (voir aussi Kahn, Hersant & Orange Ravachol, 2010) et que Morrissette et Compaoré (2014) ont dégagé le savoir-faire d'enseignantes du primaire en matière d'évaluation formative interactive. Ces travaux ont en commun une visée de médiation qui situe la recherche collaborative dans la problématique de la reconnaissance du savoir de la pratique et du lien entre les savoirs dits théoriques et les savoirs dits d'action (Barbier, 1998).

- 6 La recherche-action, plus stabilisée socialement, se distingue principalement de la recherche collaborative par sa visée explicite de changement des pratiques qui se concrétise dans le cadre d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique pour un groupe de praticiens (Morrissette, 2013). Son mode de cogestion se veut démocratique, en ce sens où chercheurs et acteurs sont partenaires dans toutes les étapes de la recherche. Anadón (2007) retrace ses fondements également jusqu'à Dewey et Schön (1983), en insistant sur la préoccupation d'émancipation critique personnelle et collective qui guide le chercheur engagé dans ce type de dispositif. Une recherche-action emprunte généralement une démarche qui suit une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion, comme celui de Stringer (1996), et se centre sur des rencontres collectives qui servent de lieu d'objectivation des pratiques, les échanges favorisant le croisement de différents points de vue qui se transforment et s'approfondissent dans l'intersubjectivité. Pensons à Barreyre (2008) qui a guidé des équipes pluridisciplinaires en France pour construire une approche commune de la problématique qui découle de l'évaluation du handicap psychique ou encore au travail d'accompagnement d'une école secondaire du Québec aux prises avec un problème d'abandon scolaire, assuré par Savoie-Zajc et Lanaris (2005). Ces travaux soutiennent des groupes de personnes dans l'analyse de leurs pratiques d'intervention et dans la remise en question des organisations auxquelles elles appartiennent.

Le groupe de codéveloppement professionnel comme lieu de maillage des expertises

- 7 Dans la foulée des innovations en matière de recherche-formation visant à soutenir le processus de professionnalisation de praticiens, un autre modèle émerge, soit le *Groupe de codéveloppement professionnel* (GCP). Il se distingue de la recherche collaborative – au sens de Desgagné (1998) – principalement car il vise un changement de pratiques, le situant ainsi plus près de la recherche-action. Selon Payette et Champagne (2010 ; Picard,

Perreault, Masdonati, Bourassa, Perron & Pilote, 2013), le GCP œuvre au partage des ressources socioculturelles et à une intégration théorie/pratique susceptible de produire des retombées à long terme pour les participants. Plus précisément, ses objectifs sont de :

- favoriser l'insertion professionnelle des participants ;
 - valoriser des démarches réflexives qui permettent d'apprendre de l'expérience et qui suscitent la prise en charge graduelle par le milieu de travail de structures de développement professionnel ;
 - développer des habitudes de collaboration et de transfert des connaissances entre différents membres de la communauté professionnelle et scientifique.
- 8 Le GCP est constitué de personnes occupant des positions variées qui mettent leurs savoirs spécifiques au service des autres membres ; la fécondité du croisement des expertises est bien sûr modulée par la négociation du capital symbolique de chacun des participants, selon sa position institutionnelle. C'est donc l'optique d'une communauté d'apprentissage qui profite de l'intersubjectivité et du maillage des expertises pour comprendre les problématiques vécues par certains des membres et possiblement orienter la mise en place de changements de pratiques. Le contrat collaboratif qui s'y négocie invite chaque membre à apprendre de son expérience, à améliorer sa pratique professionnelle et à accroître ses compétences réflexives en s'inscrivant dans une démarche d'analyse critique. La spécificité du GCP par rapport à la recherche-action réside dans la méthodologie d'intervention qui repose sur (1) la mise en récit d'une problématique professionnelle importante et de situations vécues qui en témoignent ; (2) la clarification de cette problématique à la faveur des questions qui sont posées et qui permettent d'en approfondir la compréhension ; (3) la formulation d'une demande d'aide qui permet à l'accompagné d'exprimer ses attentes ; (4) l'exploration et la mise en pratique de solutions nouvelles ; (5) le retour au groupe pour témoigner de ses expérimentations et reformuler la problématique qui se transforme au travers des échanges et des passages à l'action. Ces étapes s'enchaînent tant que les participants trouvent un intérêt à la réflexion collective pour leur développement professionnel.
- 9 La conception de l'accompagnement en GCP suppose que chaque membre accepte de partager des questionnements et des difficultés rattachées à sa pratique et de s'inscrire dans une dynamique de changement facilitée par la confrontation des points de vue, d'une part, et de mettre à disposition sa propre expertise au service des autres membres, selon la position qu'il occupe, d'autre part. Elle renvoie aussi à la valorisation du savoir de terrain – qui n'est pas vu comme une forme dégradée des savoirs scientifiques mais comme un autre type de savoir (Darré, 1999) –, à celle du partage d'expériences variées et de la compétence des professionnels à agir et à interpréter cet agir. En cela, le GCP s'inscrit dans une vision non prescriptive de la formation qui accueille l'expérience indéterminée, les questionnements nouveaux et l'émergence de repères provisoires, une position susceptible d'aider ses membres à mieux comprendre leurs conduites et à changer leur rapport avec leur environnement, au travers des ressources discursives qui leur permettent de négocier leur relation à la pratique et l'espace de liberté nécessaire à la construction de leur propre savoir. Bref, en relation avec le contexte multiple et complexe qui affecte les manières de travailler, dépeint précédemment, des exigences accrues d'adaptabilité pour les enseignants qui sont constamment plongés dans des périodes de transition, le GCP sollicite un rapport à l'apprendre qui se veut émancipateur.

- 10 Dans quelle mesure un tel dispositif constitue-t-il un levier de réflexivité permettant de soutenir la transition professionnelle vécue par certains membres ? Quels en sont les écueils ?

Le dispositif de recherche-formation

- 11 Depuis 2013, nous avons conduit différents projets avec la CSMB située sur l'île de Montréal, particulièrement interpellée par les questions de formation continue pour son personnel enseignant, de leur adaptation aux contextes hétérogènes et changeants de son territoire. Nous lui avons proposé de créer un GCP pour accompagner des enseignants volontaires d'une même école secondaire qui se définissent eux-mêmes comme étant dans une période de transition professionnelle, et qui y voient une occasion de se mettre en projet pour trouver de nouveaux repères. Cette école de l'ouest de l'île se situe sur un territoire pluriethnique et allophone, favorisé du point de vue socio-économique ; elle compte 1 100 élèves et 70 enseignants.
- 12 Le GCP que nous avons formé est composé d'une chercheuse (CH) et une étudiante-chercheuse (ÉC), d'une conseillère pédagogique (CP) de la commission scolaire (CS) et de quatre enseignants ayant exprimé le besoin de réfléchir à une problématique de transition professionnelle. Le contrat collaboratif impliquait pour ces derniers de partager cette problématique, de s'engager dans une co-analyse visant à mieux la comprendre, et de témoigner de son évolution durant la démarche. Même si son mandat est habituellement décidé par une direction d'établissement, la conseillère pédagogique mettait à profit son expérience d'accompagnement au développement professionnel des enseignants, soit son rôle principal au sein de la CS. Quant à l'équipe de recherche, elle avait pour responsabilité de garantir la confidentialité et le climat compréhensif et constructif, de même que d'offrir une médiation sur le plan de la démarche pour favoriser la mise en mots de l'expérience et la distanciation critique en nourrissant le processus réflexif collectif (Morrisette, 2015).
- 13 Entre janvier et avril 2015, cinq rencontres en GCP ont eu lieu (R1, R2, etc.). La première a été l'occasion d'explicitier les modalités du dispositif, de s'entendre sur le calendrier des autres rencontres et, surtout, c'est à ce moment que chacun des membres a précisé son projet personnel de développement professionnel (CH, ÉC, CP et enseignants). Entre chaque rencontre, l'étudiante-chercheuse a tenu un entretien individuel pour faire le suivi des actions menées en classe en lien avec la problématique ciblée et pour aider les enseignants à expliciter leurs expérimentations dans la pratique. Les cinq rencontres ont été transcrites intégralement et des comptes rendus de suivi ont été rédigés.
- 14 Si nous pourrions analyser la trajectoire professionnelle suivie par chacun des participants (conseillère pédagogique, chercheuse, etc.), pour cette contribution, nous nous centrons sur deux des enseignants ayant participé au dispositif : Lucie (E1) a un baccalauréat en enseignement de l'anglais, 14 ans d'expérience et occupe un poste permanent. Elle enseigne l'anglais à des élèves de 3 niveaux différents et, pour la première fois cette année, elle a aussi un groupe à qui elle enseigne le français. Isabel (E2) a des contrats depuis 6 ans au Québec en classe d'accueil¹ auprès d'élèves récemment immigrés, de niveaux intermédiaire et avancé. Elle a obtenu son baccalauréat en enseignement du français langue seconde au Québec, après son arrivée au Canada. La première est entrée pleinement dans le contrat collaboratif alors que la seconde semble

avoir moins profité du dispositif. Notre pari est le suivant : en fondant l'analyse sur le contraste de leur cheminement, nous obtenons des entrées analytiques intéressantes pour réfléchir de manière critique au dispositif offert.

- 15 Dans cette perspective, nous avons premièrement reconstruit des récits de pratique (Desgagné, 2005) pour retracer la problématisation du défi identifié par chacune de ces enseignantes, laquelle a évolué dans une dialogique entre la réflexion en GCP, les retours à la pratique et les suivis entre les rencontres. C'est à ce niveau qu'ont aussi été examinés les effets des ressources discursives mobilisées en contexte de GCP sur cette problématisation, à partir d'une stratégie d'analyse de conversations (Billig, 1996) qui a permis d'identifier des échanges de recadrage, de confrontation, d'élargissement du point de vue, de conceptualisation, de validation, etc. Deuxièmement, à partir de ces récits appuyés par des extraits de verbatim, nous avons apprécié dans quelle mesure ce dispositif constitue un levier de réflexivité permettant de soutenir la transition professionnelle vécue par les enseignantes, en soulevant autant l'intérêt du dispositif mis en œuvre que ses écueils.

Deux cas d'enseignantes en transition

- 16 Au départ de la démarche, les deux enseignantes expriment vivre une transition professionnelle déstabilisante, dans le sens où elles seraient confrontées pour la première fois à une situation pour laquelle leur savoir-faire habituel est peu utile, même sous des formes adaptées. Chaque récit débute par l'explicitation de ce qui constitue une période de transition pour chacune et par la formulation du problème initial. Comme on le verra, dès le départ, Lucie parle explicitement de l'insuffisance de ses compétences pour la situation, tandis qu'Isabel cible un problème qui ne semble pas remettre en cause ses manières de faire. Nous rapportons leur récit en suivant l'évolution chronologique de la problématisation jusqu'à l'arrêt du projet.

Lucie : une transition liée à l'appropriation d'un nouveau programme qui révèle un problème de gestion de classe

- 17 Bien qu'ayant plusieurs années d'expérience, Lucie enseigne pour la première fois deux disciplines en concomitance, l'anglais et le français, n'ayant jamais eu de formation pour enseigner le français. D'une part, elle se sent complètement dépassée par le fait de devoir faire trois planifications pour l'anglais (trois groupes de trois niveaux différents) et une autre pour le français à l'un de ces groupes. D'autre part, enseigner le français la fait sentir comme une « imposteure » (R2) ; elle se dit habitée par un sentiment d'incompétence. Lorsqu'elle formule ce problème initialement, elle en parle surtout en termes de lourdeur de la planification, mais son collègue, qui enseigne aussi au groupe à qui elle enseigne le français, ajoute une autre dimension au problème : « on doit toujours leur tenir la main, et donc le problème en est aussi un de responsabilisation et d'autonomie ; ils sont dépendants » ; les élèves attendent qu'on leur dise quoi faire. L'élargissement de la perspective sur le problème semble avoir du sens pour Lucie qui fait alors le lien entre la lourdeur de la planification et le manque d'autonomie des élèves en contexte de classe : le fait qu'ils auraient peu d'aptitudes à collaborer entre eux a pour conséquence qu'ils la sollicitent sans cesse, alors qu'elle aurait besoin d'être libérée de questions d'organisation du travail collaboratif, que les élèves pourraient gérer eux-

mêmes, afin de pouvoir se concentrer sur sa démarche didactique qu'elle doit s'appropriier et consolider.

- 18 Avec ce groupe d'élèves qui l'accapare beaucoup, Lucie est impliquée dans la production d'émissions radiophoniques dans le cadre de la concentration *Communication et entrepreneuriat*. L'enseignante identifie que l'un des éléments du problème concerne le fait qu'on demande aux élèves de travailler en équipe pour ce projet, mais sans leur enseigner comment s'y prendre efficacement. Comme le contrat collaboratif l'invite à le faire, elle cible un problème sur le plan de son savoir-faire. La réaction des membres du GCP renforce cette définition de la situation :

E1 - on essaie d'insérer des notions sur la manière de travailler en équipe, mais on ne leur dit pas vraiment « quand tu es en équipe, qu'est-ce que tu fais ? À quoi tu t'attends de l'autre personne ? Comment dois-tu contribuer pour que l'équipe fonctionne ? » ; Ça m'est venu [à l'esprit] parce qu'on s'attend, par exemple, à ce que les élèves soient performants dans les présentations orales, mais on ne leur enseigne jamais comment faire une présentation orale

CH - oui

E3 - tout à fait

E1 - c'est 20 % de la note au secondaire, mais on ne leur dit jamais comment [faire]

E2 - c'est vrai

E1 - [...] donc, cette réflexion-là m'a amenée à me dire que pour qu'ils collaborent, il faut leur donner des outils, il faut les équiper, il faut leur enseigner comment faire (R2)

- 19 Ainsi, le groupe valide l'interprétation de Lucie, ce qui l'amène à retenir cette piste d'action : à la suggestion des membres, elle travaillera les rôles de chacun dans la collaboration en équipes, nécessaire à la réalisation des émissions radiophoniques, et elle s'investira dans des jeux de coopération avec les élèves afin d'illustrer les habiletés à développer. Son objectif est alors d'être moins sollicitée pour travailler à un meilleur déploiement de la démarche didactique en français en relation avec certains contenus notionnels utiles pour la préparation des émissions radiophoniques.

- 20 À la 3^e rencontre, Lucie explique que le jeu de coopération leur a en effet permis à elle et à ses collègues d'engager une réflexion avec les élèves au sujet des façons de collaborer efficacement. Toutefois, elle se dit déçue de ne pas constater une transposition de la prise de conscience des élèves au regard de l'organisation du travail d'équipe en classe. Les membres du GCP lui reflètent que ce processus peut prendre un certain temps et suggèrent de poursuivre avec d'autres jeux de coopération :

E1 - c'est là que je trouve ça encore plus lourd, parce que j'ai l'impression de répéter 15 fois la même chose et qu'ils ne comprennent toujours pas, de ne pas leur avoir bien expliqué comment s'y prendre pour collaborer, de ne pas avoir bien ciblé la bonne stratégie pour leur dire

E3 - c'est un petit peu normal

CP - tu es en processus aussi

E1 - oui

CP - ce que vous avez fait avec le jeu des mains [jeu coopératif], je me demande si, à le refaire, on ne construirait pas le sens du travail d'équipe en allant un peu plus loin à chaque fois

E3 - moi, comme tel, je n'ai pas été déçu parce que je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait une prise en charge complète, pas la première fois

E1 - c'est ça, qu'il y ait une prise en charge complète, qu'ils sentent que « c'est important, c'est notre émission de radio »

E3 - tu vois, le sentiment d'appartenance, ça prend du temps à bâtir

E2 - exactement

E1 - [...] peut-être que je suis trop exigeante ? (R3)

- 21 Au cœur des échanges, on voit que le groupe remet en question les attentes de Lucie à l'égard des élèves, lui reflète qu'elle s'exige beaucoup alors qu'elle est elle-même en appropriation pour sa classe de français. Cette façon de considérer l'amélioration de sa situation dans une démarche à plus long terme conduit Lucie à envisager une action complémentaire : afin de se libérer d'une gestion de classe trop lourde, elle leur enseignera des fonctionnalités de leur planificateur et messagerie *Outlook*, susceptibles de les aider à organiser leur travail en commun.
- 22 Lors de la rencontre suivante, Lucie explique qu'elle a enseigné ces fonctionnalités, mais comme les apprentissages n'ont pas été tout de suite réinvestis dans un travail d'équipe concret, ça a été en quelque sorte un coup d'épée dans l'eau. Ayant du mal à réactiver ces apprentissages dans le cadre du projet d'émissions radiophoniques, pour lequel elle assure les activités liées au français, elle décide de les réinvestir lors d'une activité liée au cours d'anglais, qu'elle donne à ce même groupe d'élèves, qui consiste à réaliser un bulletin d'informations.
- 23 Toutefois, le départ du responsable de la concentration *Communication et entrepreneuriat* (E3) pour cause de maladie change ses plans. Avec un autre collègue, elle révisé la planification de la réalisation des émissions radiophoniques pour le reste de l'année scolaire et réorganise les équipes de travail initialement formées. Elle divise le groupe en plus petites équipes, ce qui, selon elle, poussera les élèves à se responsabiliser davantage. Dans le cadre de cette nouvelle planification, Lucie réinvestit plusieurs des idées suggérées lors des rencontres en GCP : la nature de chacun des rôles (réalisation, animateur, chroniqueur, technicien, etc.) sera discutée avec les élèves afin qu'ils se les approprient mieux, le calendrier du projet sera partagé aux élèves via *Outlook* et certaines tâches seront réalisées de manière individuelle, chacun devant contribuer au produit final (par exemple, rédaction d'une chronique). Lucie est très enthousiaste vis-à-vis de cette réorganisation du travail et dit observer déjà plus d'engagement de la part des élèves auxquels elle a présenté la nouvelle planification. Elle se dit d'ailleurs elle-même beaucoup plus engagée.
- 24 Forte de cette expérience positive, Lucie décide alors de transposer cette organisation du travail qui la dégage d'une gestion lourde avec un autre groupe d'élèves à qui elle enseigne l'anglais. Encore une fois, elle leur propose un calendrier partagé sur *Outlook* et des discussions quant au travail d'équipe pour s'assurer d'une division féconde de la tâche globale. Ainsi, au terme de la démarche en GCP, Lucie semble avoir consolidé des façons satisfaisantes de gérer la classe dans le cadre de projets, au point d'étendre celles-ci aux autres groupes d'élèves sous sa responsabilité.

Isabel : une transition liée à la disponibilité de matériels qui révèle un problème d'intégration général

- 25 Rappelons que cette année, Isabel est pour la première fois responsable d'un groupe intermédiaire / avancé et est confrontée à la gestion simultanée de trois niveaux académiques, dont deux sont complètement nouveaux pour elle. Au départ de la démarche, elle expose deux problèmes : le premier est lié à un manque de communication entre les enseignants des classes d'accueil et ceux des classes régulières, dans l'optique de favoriser une intégration réussie des élèves en classes d'accueil au cheminement

régulier ; le second est rattaché à l'absence de matériels pédagogiques adaptés pour les différents niveaux de compétence, notamment en français, qui caractérisent ses élèves.

- 26 Si tous les membres du GCP reconnaissent l'importance de la première problématique, la conseillère pédagogique incite Isabel à retenir plutôt la seconde pour sa démarche réflexive, car de son point de vue, le problème de l'intégration des élèves immigrants en classes régulières est un enjeu d'ordre organisationnel auquel il serait difficile de s'attaquer dans le seul cadre du dispositif en GCP. Elle explique que, comme depuis 3 ans des groupes de travail de la CS se penchent sur cette problématique, « on risque de jouer dans les plates-bandes d'autres personnes » (R2). Par cette opposition liée à des enjeux territoriaux, le GCP encourage Isabel à expliciter ses manières de faire vis-à-vis du second problème évoqué :

CH - peut-être qu'on pourrait plutôt revenir sur la question du matériel ? Et là ça serait intéressant de vous entendre sur vos façons d'adapter le matériel

E2 - par exemple, c'est moi qui crée mes examens ; je vais dire aux [élèves] plus faibles « tu traites juste cette partie ; les autres [élèves un peu plus forts] traitent deux parties ; d'autres vont faire tout l'examen ; alors mes attentes sont différentes d'un élève à un autre ; c'est la même chose quand vient le temps de corriger [...] je vais être beaucoup plus sévère avec un élève qui est depuis longtemps en classe d'accueil qu'avec un élève qui vient de commencer (R2).

- 27 À partir de ces précisions sur ses manières de s'adapter aux différents niveaux de compétence des élèves en français, les membres du groupe tentent de reformuler le problème d'Isabel et de valider leur compréhension :

CH - on a commencé en exprimant un problème lié à l'absence de matériels adaptés ; en vous entendant, j'ai l'impression que le problème pourrait être reformulé ; est-ce que dans le fond, ce que vous trouvez complexe dans votre classe, c'est la différenciation pédagogique ?

E2 - ah non ! Ce n'est pas juste ça ; ça c'est une partie seulement ; c'est de trouver le matériel dont j'ai besoin pour pouvoir combler les besoins de la classe d'accueil (R2)

- 28 Isabel situe ainsi davantage le problème du côté du matériel approprié à son contexte de classe qu'elle a du mal à trouver. Dans cette perspective, la conseillère pédagogique propose un hyperlien à Isabel, se trouvant sur le site de la CS, où elle serait susceptible de trouver des ressources spécialement destinées aux classes d'accueil. Lors de la rencontre de suivi, l'étudiante-chercheuse fait le point avec Isabel en lui demandant si elle a rencontré à nouveau le problème formulé initialement. L'enseignante lui explique que n'ayant pas abordé de nouveaux contenus avec ses élèves, elle avait déjà le matériel nécessaire, et qu'elle n'a donc ni exploré l'hyperlien conseillé ni testé des pistes de différenciation.

- 29 Lors de la Rencontre 3, les deux problèmes d'Isabel sont à nouveau objets de discussion. Elle évoque comment elle assure le passage des élèves de la classe d'accueil aux classes régulières, notamment en expliquant qu'elle ajuste son enseignement et l'évaluation des apprentissages selon le niveau de compétence des élèves, et réitère le fait de devoir investir du temps pour trouver du matériel adapté en en faisant la focale de sa réflexion en GCP :

CH - il semble y avoir différents éléments problématiques ; est-ce qu'il y en a un sur lequel vous souhaitez travailler ici, dans le groupe avec nous ?

E2 - des éléments dans quel sens, pour le matériel ?

CH - en fait, c'est vous qui décidez ; est-ce que c'est la question du matériel qui vous préoccupe, dont vous voulez discuter avec nous ?

E2 - oui, c'est ça que...

CH - parce que là j'entends aussi qu'il y a des élèves de différents niveaux ; alors est-ce plutôt la question de vos pratiques de différenciation sur laquelle vous souhaitez réfléchir ?

E2 - non, pas la différenciation ; je m'adapte déjà chaque niveau d'élèves, parce que je prépare plusieurs planifications, je corrige et évalue d'une façon différente ; je le fais déjà

CH - ok (R3)

- 30 Dans sa recherche de compréhension de la situation d'Isabel, et soucieux de trouver une piste engageante pour celle-ci, le groupe tente de nouveau de reformuler le problème rencontré, mais l'enseignante recadre encore une fois cette interprétation autour de la recherche de matériel au service de la différenciation. Dans ce cadre, elle propose de cibler ses besoins en matériels par rapport au texte narratif et descriptif, deux contenus qu'elle compte travailler prochainement avec ses élèves. Pour l'aider en ce sens, la conseillère pédagogique lui propose de contacter l'une de ses collègues de la CS qui se spécialise dans les classes d'accueil au secondaire et qui aurait probablement du matériel à lui proposer.
- 31 Lors de la Rencontre 4, Isabel affirme qu'elle se sent très faiblement engagée dans la démarche en GCP en établissant un lien avec sa difficulté d'adaptation à son nouveau milieu de travail : elle se sent surchargée en raison de l'exigence de la gestion simultanée de niveaux d'enseignement différents, de l'appropriation de nouveaux programmes (contenus non familiers, comme l'histoire du Québec par exemple), de la familiarisation aux élèves et aux collègues de cette école, etc. En d'autres mots, elle a peu de temps à consacrer à une démarche réflexive qui implique des mises à l'essai de pistes en classe. Elle dit ne pas avoir exploré le site Internet conseillé, ni contacté la ressource spécialisée en classes d'accueil. À partir de cette réflexion qui inscrit le problème initial dans une problématique plus générale de transition professionnelle, liée à son projet migratoire entre autres, elle revient à nouveau sur sa difficulté de trouver du matériel adapté, la lourdeur des exigences de différenciation de son enseignement en fonction des niveaux hétérogènes de ses élèves et les enjeux du passage de la classe d'accueil à la classe régulière.
- 32 Lors de la dernière rencontre, Isabel insiste de nouveau le lien entre la multitude de défis d'adaptation rencontrés cette année et le fait qu'elle n'a pas mobilisé les ressources proposées en GCP. Une autre piste réflexive émerge toutefois : elle esquisse une problématique qui remet cause ses pratiques pédagogiques, à partir d'une question d'anticipation qui lui est posée par la chercheuse : « Comment tu te projettes pour la suite ? [...] Si l'an prochain, tu as encore une classe ici avec les mêmes niveaux, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais travailler ? » (R5). Sa réponse est immédiate : « la différenciation ». Isabel avance quelques idées de pistes à tester en classe et confie qu'une meilleure appropriation du programme de la classe d'accueil lui donnerait une aisance pour mieux pratiquer la différenciation pédagogique. En cohérence, elle relève qu'elle devrait travailler à perfectionner ses planifications dans le sens d'en produire deux à trois différentes destinées à des sous-groupes d'élèves ayant à peu près le même niveau de français.

Discussion : des cas contrastés qui renseignent la prise en charge de la transition professionnelle au travers du GCP

- 33 Qu'est-ce que les récits contrastés de la démarche suivie par ces deux enseignantes, en étroite interaction avec les membres du GCP, mettent en lumière quant à l'intérêt et aux écueils d'un tel dispositif pour l'accompagnement d'un moment de transition professionnelle ? Pour dégager cette analyse, il convient d'abord d'éclairer leur démarche respective, et pour ce faire, nous optons pour les pistes interprétatives offertes par Schön et Woods.
- 34 Schön a proposé une théorie de l'agir professionnel autour d'un modèle de praticien réflexif qui, au fil de ses expérimentations dans l'action, construit son savoir pratique. Selon ce modèle, chaque situation nouvelle, qui le sort du confort de ses routines d'action, déclenche chez lui une réflexion *sur* l'action et *dans* l'action en vue de la traiter. En d'autres mots, lorsqu'il fait face à des situations qui le déstabilisent et pour lesquelles il n'a pas les réponses adaptées prêtes à l'usage, il s'engage dans une conversation réflexive pour structurer ces situations problématiques et tenter de les résoudre, suivant leur évolution ; au fur et à mesure qu'il progresse, il tient ainsi compte des nouvelles implications de ses gestes et fait preuve de souplesse dans sa réflexion sur la situation. C'est la réflexivité autour des situations de pratique problématiques qui lui permet de d'enrichir son répertoire d'actions qui agit comme une lunette interprétative pour comprendre les nouvelles situations à venir et pour déterminer la combinaison d'actions à entreprendre parmi un éventail d'actions possibles. C'est ainsi que ces actions éprouvées de façon empirique finissent par se cristalliser en nouvelles routines d'action prêtes à l'emploi, moyennant des adaptations contextuelles.
- 35 La démarche suivie par Lucie peut être envisagée au travers cet éclairage. De fait, elle a rencontré cette année une situation professionnelle nouvelle, déstabilisante, notamment en raison de son absence de formation en français. À l'aide du dispositif, elle a défini la problématique rencontrée et expérimenté un ensemble de pistes pour tenter d'améliorer ses conditions de pratique (jeux de coopération, fonctionnalités d'*Outlook*, etc.), afin de pouvoir se consacrer à l'appropriation de sa nouvelle discipline. À la fin de la démarche, on constate que son répertoire d'actions s'est enrichi au point où elle étend à une autre classe les nouvelles façons de gérer la classe qu'elle a expérimentées au cours des derniers mois. Les ressources discursives mobilisées par les membres semblent avoir agi en particulier sur deux plans. D'abord, au plan de la problématisation, les validations, les questions, les interprétations proposées en complémentarité ont permis à Lucie d'appréhender la complexité de la situation vécue, d'en comprendre le caractère interactif : si son manque de formation était en cause, le degré d'autonomie des élèves l'était aussi. Ensuite, au plan de l'agir, les interventions compréhensives des uns et des autres semblent avoir aidé à la modulation des attentes de Lucie : les membres du GCP lui ont fait prendre conscience de sa situation personnelle d'appropriation, lui faisant valoir qu'il fallait se donner le temps d'apprendre et de s'adapter. C'est à cette condition que Lucie a accepté de faire un petit pas de plus, notamment en enseignant à ses élèves les fonctionnalités d'*Outlook*, une tentative qui a contribué à l'amélioration de sa situation. Enfin, toujours sur ce plan, les suggestions de pistes à tester en classe ont été suivies par Lucie qui les a mises à sa main et les a contextualisées jusqu'à ce qu'elles soient utiles.

- 36 Woods (1990) s'est intéressé aux stratégies de survie que certains enseignants déploient lorsque les contraintes inhérentes à leur contexte de travail deviennent trop fortes ou lorsque ce contexte change au point de les déstabiliser de manière importante. Si s'adapter à la situation est quelque chose de tout à fait normal, dit l'auteur, lorsque les stratégies déployées durent et détournent l'enseignant de l'optique du soutien aux apprentissages des élèves, l'adaptation devient problématique ; il développe alors un ensemble de justificatifs pour expliquer l'absence de contrôle qu'il a sur la situation. Les conditions seraient telles qu'il ne pourrait s'investir dans une démarche réflexive qui le conduirait à apporter des changements pour maintenir le cap sur les apprentissages des élèves. Il subirait le contexte. Les stratégies de survie renvoient donc à un phénomène d'accommodation par lequel l'enseignant, ne pouvant tenir le coup pour un moment plus ou moins important, à l'intérieur des contraintes trop fortes du contexte, abandonne son engagement personnel et s'investit dans des pratiques qui font apparence.
- 37 Faisant un emprunt prudent aux travaux de Woods, la démarche suivie par Isabel peut être comprise comme étant marquée par des stratégies de survie, notamment de préservation du Soi, mobilisées non pas en classe – le dispositif n'avait pas de prise sur cette considération –, mais en GCP. D'une part, Isabel a cheminé avec deux projets de problème (transition de ses élèves vers le régulier et recherche de matériels adaptés), ne focalisant jamais sur l'un deux pour l'inscrire dans une démarche de problématisation approfondie, surtout au regard de la dimension expérimentation qu'elle nécessite. Elle aurait ainsi mobilisé une stratégie « d'évitement », ce qui est conforté par le fait qu'elle n'a retenu aucune des pistes suggérées par le groupe (hyperlien, ressource spécialisée). Cependant, il faut aussi considérer que l'un des problèmes qu'elle a identifiés, soit la transition de ses élèves vers les classes régulières, a fait l'objet d'un recadrage, voire d'un détournement par la conseillère pédagogique, reconduit par la chercheuse. La mise à l'écart de ce problème au motif d'enjeux institutionnels a peut-être court-circuité une piste de travail significative qui aurait pu mobiliser davantage l'enseignante. D'autre part, Isabel semble avoir mis en œuvre une stratégie qui consiste à « faire apparence de compétences » : elle a réitéré à quelques reprises qu'elle savait s'y prendre avec des élèves de différents niveaux, cernant plutôt le problème du côté de la recherche de matériels adaptés, ce qui, pour le GCP du moins, semble être un problème qui remet peu en cause ses pratiques. Encore ici, il convient de porter à la réflexion une autre interprétation : il est possible en effet que le groupe n'ait pas reconnu la pertinence d'un problème de recherche de matériels pédagogiques en regard de ses représentations implicites du type de problématique qui devait être mis de l'avant par les enseignants, le trouvant insuffisamment complexe par exemple. Les différentes tentatives de recadrage du groupe vers la mise en question des pratiques de différenciation pédagogique d'Isabel ont pu favoriser une position de défense de sa part ; ce faisant, elle s'est éloignée du problème de différenciation tel qu'envisagé par le groupe, alors que la question du matériel y est liée. Cette lutte de définition du problème peut avoir occasionné une forme d'adaptation pour survivre au contexte en GCP qui comportait en trame de fond une certaine dimension évaluative – même si les pratiques se voulaient examinées dans une perspective formative –, et qui dès lors peut avoir été perçu comme menaçant pour sa face (Goffman, 1973).

Conclusion : l'intérêt et les écueils de cette expérience en GCP

- 38 L'analyse des deux cas contrastés d'enseignantes met en relief que la démarche en GCP, telle que nous l'avons conduite, peut être profitable pour accompagner des transitions professionnelles, en termes de soutien à la réflexivité et d'acquisition de nouveaux savoirs, mais aussi présenter certains écueils qui ont trait en particulier au fait d'avoir sous-estimé les différences des statuts institutionnels des membres du groupe et celles de leur parcours biographique respectif.
- 39 L'intersubjectivité qui se construit dans le GCP semble aider à clarifier les problématiques de transition professionnelle par la mise en mots de l'expérience : « J'ai besoin de ces questions-là, sinon ça ne sortira pas », reflète un des enseignants (E3, R2). Le cas plus particulier de Lucie met en relief que le croisement des points de vue aide aussi à transformer ces problématiques en offrant des visions complémentaires qui en élargissent les perspectives et permettent d'appréhender leur complexité ; c'est en ce sens que Bourassa et Picard (2014) soutiennent que le GCP permet d'acquérir des « savoirs réflexifs ». Accueillant des suggestions, comme des propositions de mise à l'essai dans la pratique, Lucie semble également avoir acquis des « savoirs opérationnels » en ayant transposé certaines pistes de solution, telles que l'activité d'explicitation des rôles en travail d'équipe, ou en ayant modulé son intervention pédagogique dans les suites de la mise en perspective des situations rapportées, prenant entre autres conscience de ses attentes trop élevées. Enfin, l'intérêt du dispositif est aussi la découverte de sa « position de savoir » (Darré, 1999) : l'interdépendance permet de reconnaître un statut au savoir de l'Autre et aussi à son propre savoir, en complémentarité, parce que les enseignants contribuent activement à la réflexion des autres, mais aussi parce qu'ils restent les principaux acteurs de leur démarche de développement professionnel. En cela, il est raisonnable de penser que Lucie aurait acquis des « savoirs identitaires », son sentiment de compétence se trouvant renforcé au cours des expérimentations et des résultats jugés satisfaisants au regard d'une meilleure maîtrise de sa gestion de classe.
- 40 Bien qu'Isabel ait clarifié sa problématique de transition professionnelle générale grâce notamment aux interactions en GCP, l'analyse de sa trajectoire laisse entrevoir qu'une telle démarche peut présenter des écueils, ce qui nous conduit à une réflexion critique sur les conditions de sa mise en œuvre. Au nombre des différents problèmes qui se sont posés et qui pourraient expliquer pourquoi la démarche n'a pas été aussi profitable pour Isabel, relevons d'abord que nous avons sous-estimé l'impact des différences de statuts liés au positionnement institutionnel des membres. Ce n'est parce qu'on affirme au départ de la démarche que chacun devra adopter une posture compréhensive, non prescriptive, parce que le GCP s'inscrit théoriquement dans une optique de symétrisation des positions, que c'est effectivement de cette façon que les membres se positionnent les uns par rapport aux autres. Rappelons à témoin cette négociation de capital symbolique en faveur de la conseillère pédagogique et de la chercheuse qui ont peut-être détourné Isabel d'une problématique qui aurait pu la mobiliser davantage (transition primaire/secondaire). On peut penser que lorsque le praticien est poussé vers une piste interprétative et/ou d'action qui n'a pas de sens pour lui ou qu'il n'est pas prêt à prendre en charge compte tenu de ses propres enjeux et de leur ordre de priorité, les conditions d'un changement ne sont pas réunies. L'impact de cette prise de conscience en termes de conditions

optimales de mise en œuvre du GCP renvoie à l'importance pour chacun des membres de clarifier son propre projet de développement professionnel et ses attentes par rapport au groupe, et de rendre compte de son évolution pendant toute la démarche. Le temps limité dont nous avons disposé pour toute la démarche a poussé le groupe à accorder toute son attention aux projets de développement professionnel des enseignants, mettant ainsi à l'écart celui de la chercheuse, de la conseillère pédagogique et de l'étudiante-chercheuse. Même si ce détournement de l'esprit du GDP (symétrisation des positions) partait d'une bonne intention, il a cependant contribué à accorder un statut plus favorable au savoir des autres, les plaçant en situation de conseil par rapport au seul projet des enseignants. Responsable du dispositif, un chercheur devrait être plus attentif à la voix de ceux et celles dont le capital symbolique est moins important pour s'assurer que leur savoir est également mis à contribution au service du développement professionnel des autres membres.

- 41 Relevons ensuite que nous avons aussi sous-estimé l'importance des parcours biographiques différenciés, considérant égaux les enseignants participants devant la demande qui consistait à nous confier une problématique professionnelle, susceptible d'exposer un manque de savoir-faire. L'analyse réalisée *a posteriori* met bien en évidence qu'ils ne l'étaient pas : si Lucie vivait semble-t-il un moment de transition professionnelle dû au fait qu'elle enseignait cette année pour la première fois le français, elle avait de l'ancienneté dans l'école et était détentriche d'un poste permanent. Par rapport à elle, Isabel cumulait plusieurs vulnérabilités : elle avait pour la première fois à composer avec trois niveaux différents, était nouvelle dans l'école et précaire à la CS pour qui elle travaillait encore à contrats : « pour plusieurs raisons, je n'ai pas pu m'impliquer de la façon dont j'aurais aimé [...] le fait d'être nouvelle à l'école, il y a beaucoup d'enjeux ; ça exige de faire plusieurs choses que je n'aurais pas eu à faire si je n'avais pas été nouvelle à l'école » (R5). En outre, la transition professionnelle d'Isabel était ancrée dans la problématique plus large d'une trajectoire migratoire aux nombreux défis, dont celui de perfectionner son français, de s'intégrer socialement, d'exercer sa profession dans une autre culture scolaire, etc. ; elle change d'école d'une année à l'autre, et fait à chaque fois face à une nouvelle clientèle, composée d'élèves de différents niveaux. En relation avec le fait d'avoir sous-estimé l'impact de son parcours biographique, mentionnons également que nous avons peu pris en compte certaines de ses représentations, notamment celle relative au conseiller pédagogique. Au Québec, s'il a principalement un rôle d'accompagnement au développement professionnel, il est souvent perçu par les enseignants comme un évaluateur, voire un délateur auprès de la direction d'établissement. Cette représentation peut être encore plus menaçante pour une enseignante formée à l'étranger comme Isabel qui peut l'associer au rôle de contrôle et de sanction de l'inspecteur connu dans son pays d'origine, surtout lorsque son statut est précaire. En termes de perspective de conditions optimales de mise en œuvre du GCP, cette prise de conscience nous conduit à avancer que la tenue d'au moins un entretien biographique avant la démarche en GCP avec chacun des membres serait nécessaire, et ce, afin de mieux prendre en compte en situation leurs enjeux personnels, d'être plus vigilants par rapport aux différences de capital symbolique et de les aider à définir pour eux-mêmes une position viable qui les aide à profiter de la démarche de soutien qui leur est offerte.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2007). *La recherche participative*. Québec : PUQ.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e éd.). Paris : PUF.
- Barreyre, J.-Y. (2008). La recherche au service de l'action sociale : chalandisation ou nouvelle instance de discussion ? *Pensée plurielle*, 3(19), 31-39.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourassa, B. & Picard, F. (2014). Apprendre, c'est changer : codéveloppement professionnel de conseillers d'orientation du secteur scolaire. Présentation au congrès international AIOSP, Québec, 4 juin.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. En ligne <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Darré, J.P. (1999). *La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducatives et sociétés*, 2(32), 5-20.
- Demazière, D. & Gadéa, C. (2010). *Sociologie des groupes professionnels*. Paris : La Découverte.
- Descamps-Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. & L. Poirier (2001). L'approche collaborative de recherche : une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert & S. Laurin (Dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (pp. 177-207). Québec : PUQ.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Dans C. Deschamps & R. Letendre (Dir.), *Recherches qualitatives*, 18, *L'attitude du chercheur en recherche qualitative* (p. 77-105). Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : PUQ.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. (2008). Les curricula et les pratiques pédagogiques comme constructions sociales contextualisées. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus : les curricula en question* (pp. 85-99). Bruxelles : De Boeck.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société* (M. Audet, trad.). Paris : PUF.
- Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (Dir.) (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation, hors-série no 1*, Juin 2010, 147 p. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>

- Legendre, M.-F. & Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. Dans J. Morrissette & M.-F. Legendre (Dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 211-245). Québec : PUL.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : PUL.
- Morrissette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 101-116.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quels rapport aux savoirs et à la production de savoirs. *Nouvelles pratiques sociales* 25(2).
- Morrissette, J. & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? Dans M. Behrens (Dir.), *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 57-98). Québec : PUQ.
- Payette, A. & Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.
- Picard, F., Perreault, N., Masdonati, J., Bourassa, B., Perron, J.-F. & Pilote, A. (2013). Le codéveloppement dans le secteur scolaire : la difficulté de transition du jeune et le défi posé au c.o. *L'orientation*, 3(2), 6-9.
- Reason, P. & H. Bradbury (2008). *Handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London : Sage.
- Savoie-Zajc, L. & C. Lanaris (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Stringer, E. (1996). *Action research : a Handbook for practitioners*. Thousand Oaks (CA) : Sage.
- Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London : Falmer Press.

NOTES

1. Au Québec, la classe d'accueil fermée est un modèle de services souvent utilisé pour l'intégration des élèves immigrants; elle est à la charge d'un seul enseignant.

RÉSUMÉS

Les contextes changeants de notre époque affectent toutes les professions, et l'enseignement ne fait pas exception : les enseignants ont des conditions de travail instables qui les situent souvent

dans des périodes de transition professionnelle. Nous avons proposé à quatre enseignants d'une école secondaire située sur l'île de Montréal une démarche en groupe de codéveloppement professionnel, afin de les soutenir dans ce qu'ils vivent comme étant une période de transition professionnelle. À partir des récits de pratique contrastés de deux de ces enseignants, marqués par les ressources discursives des membres du groupe qui mettaient à leur disposition leurs expertises variées, nous examinons dans quelle mesure ce dispositif constitue un levier de réflexivité et tentons d'en cerner les écueils.

The changing contexts of our time affect all professions, and teaching is no exception : teachers have unstable working conditions, which often place them in periods of professional transition. We suggested to four teachers from a secondary school located on the Island of Montreal to participate to a professional co-development group (PCG), in order to support them in what they experience as a professional transition. In the PCG, the group's members shared their varied expertise and the group's discursive resources marked each teachers practice stories. From two such and contrasted stories, we look at how this device foster reflexivity and we try to identify pitfalls.

INDEX

Mots-clés : transition professionnelle, groupe de co-développement professionnel, dispositif de recherche-formation, cycles de réflexion/expérimentation, maillage des expertises

Keywords : professional transition, professional codevelopment group, research-training device, reflection/experimentation cycle, mesh of competencies

AUTEURS

JOËLLE MORRISSETTE

Professeure agrégée, Université de Montréal

YASMINE CHARARA

Étudiante au doctorat, Université de Montréal