

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'ANALYSE DE PRATIQUE EN GROUPE COMME MÉCANISME D'INSERTION
PROFESSIONNELLE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS EN DÉBUT DE CARRIÈRE**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
DANS LE PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE MAÎTRE ÈS ARTS

PAR
© **MAXIME FORTIN**

NOVEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Diane Léger, Ph. D. présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

**Anne Marie Lamarre, Ph. D. directrice de recherche, Université du Québec à
Rimouski**

Maurice Legault, Ph. D. examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 10 juillet 2012

Dépôt final le 29 novembre 2012

REMERCIEMENTS

Un travail de cette envergure se réalise avec l'aide de plusieurs collaborateurs, qu'ils soient directement reliés au projet ou de l'extérieur, et avec le soutien de ses proches. Des remerciements s'imposent pour leur signifier leur importance et ma reconnaissance.

J'aimerais tout d'abord remercier le dévouement et l'engagement de la directrice du présent mémoire, Mme Anne Marie Lamarre. Ses corrections assidues et ses commentaires judicieux m'ont permis de faire de ce projet une fierté. Autre que moi, elle est sans contredit la personne la plus engagée dans ce qui est maintenant notre réussite. Elle a toute ma reconnaissance.

Ensuite, je veux remercier le professeur M. Maurice Legault pour son accueil et son professionnalisme quand moi et ma cohorte du baccalauréat sommes allés le rencontrer à l'Université Laval lors d'une journée de formation. Par la même occasion, je tiens à souligner l'importance qu'a eue pour moi ma cohorte au baccalauréat en psychosociologie ainsi que le corps professoral pour leur engagement et leur soutien envers moi.

Par la suite, des remerciements sont tout indiqués pour mes proches et ma famille qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ces années à la maîtrise. C'est d'eux que j'ai pris cette détermination à entamer ces études, poursuivre ma passion et surtout conclure cet ambitieux projet qui se termine avec l'arrivée de ma petite fille Marianne.

De plus, un petit mot pour souligner la généreuse participation de M^{me} Diane D'Astous qui a joué un rôle plus qu'important dans le recrutement des participantes à l'étude ainsi que de l'Université du Québec à Rimouski qui a mis à ma disposition un local afin de recevoir les participantes.

Finalement, je ne peux laisser dans l'ombre les enseignantes qui ont participé au projet. Elles ont été d'une grande générosité par leur temps et leur ouverture afin d'améliorer la situation des enseignantes et des enseignants en début de carrière.

AVANT-PROPOS

À la question, que veux-tu devenir une fois devenu grand, ma réponse a toujours été devenir un enseignant. Avec le temps, mais sans perdre cette ambition, j'ai élargi mes horizons avec tous les emplois connexes à l'enseignement. En fait, je me passionne pour le domaine de l'éducation. Je me retrouve régulièrement à lire, écouter, regarder et m'informer sur ce domaine en constante effervescence.

Au cours de mon baccalauréat en psychosociologie, j'ai acquis des compétences d'animation et de formation en groupe. J'ai entre autres découvert l'analyse de pratique et de nombreuses approches y étant rattachées, dont la praxéologie et le codéveloppement. Nous avons un cours laboratoire où nous pratiquons la réflexion sur notre pratique en groupe par l'entremise de nos stages respectifs. De plus, nous avons eu une journée de formation à l'Université Laval avec le professeur Maurice Legault concernant un outil en particulier, le Groupe d'entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE). Le cours laboratoire et la journée de formation ont été révélateurs pour moi dans le sens que je suis allé y chercher mon ambition professionnelle.

À la fin de mon baccalauréat, je me suis alors destiné vers la recherche, et ce, vers mon domaine de passion : l'éducation. J'ai abordé la maîtrise avec la problématique de l'épuisement professionnel où l'analyse de pratique y est un mécanisme de soutien formidable. Puis, pas-à-pas, mon sujet de recherche s'est éclairci. Pour moi, il devenait important de donner une vision positive à l'insertion professionnelle, ce qui m'a conduit à m'intéresser plutôt à la prévention du décrochage chez les nouveaux enseignants. Considérant mes expériences fructueuses liées à l'analyse de pratique en groupe, je crois que cette approche peut contribuer à prévenir l'épuisement professionnel et l'abandon de la

profession enseignante. Cette recherche est pour moi l'occasion tout indiquée de mettre à profit l'analyse de pratique en groupe comme outil de formation continue des nouveaux enseignants en vue de participer à leur offrir une insertion signifiante.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de connaître l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière. Elle porte donc sur les thèmes centraux suivant : l'insertion professionnelle, l'analyse de pratique, le travail en groupe et le développement professionnel. Afin de réaliser cette recherche qualitative regroupant des enseignants en début de carrière des cycles préscolaire, primaire et secondaire, un outil d'analyse de pratique en particulier a été préconisé et employé. Il s'agit du Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE). À la suite de l'application de cet outil, nous avons pu constater que l'analyse de pratique en groupe est un mécanisme qui peut favoriser significativement l'insertion professionnelle. En effet, il semble que d'être en groupe pour analyser sa pratique permet de combattre l'isolement, de se valider dans ses interventions, de découvrir des manières de faire, de réfléchir sur sa pratique et d'évacuer des tensions ou du stress. Malgré que ce travail de groupe soit considéré comme engageant émotionnellement, demandant une capacité d'ouverture aux autres et pouvant contenir un risque d'alourdir la tâche professionnelle, les participants à l'étude confirment qu'il est préférable et souhaitable d'offrir ce mécanisme d'insertion professionnelle. Enfin, se situer en groupe pour réfléchir ensemble offrirait un sentiment d'appartenance et des moyens pour mieux vivre les insatisfactions de sa profession, donc de favoriser son insertion professionnelle et de rester au sein de sa profession.

Mots clés : enseignant en début de carrière – insertion professionnelle – analyse de pratique en groupe – mécanisme d'insertion professionnelle – développement professionnel – ordre primaire et secondaire – Québec – méthodologie qualitative

ABSTRACT

This research has for goal to know the contribution of the groupal practice analysis as a professional integration mechanism on new teachers. It carries those central themes: professional integration, practice analysis, groupal work and professional empowerment. In order to realize this qualitative research gathering new teachers from pre-school, elementary school and high school, a particular practice analysis tool has been recommended and used. It is the “Groupe d’entraînement à l’analyse de situations éducatives” (GEASE). Following the implementation of this tool, we have been able to notice that groupal practice analysis is a mechanism that significantly facilitates the professional integration. Indeed, it seems that analyzing our practice in group allow the teacher to fight loneliness, to validate their interventions, to discover new ways to act, to think about their practice and to evacuate tensions and stress. Despite this groupal work is considered emotionally engaging, is asking openness to others and could contains a risk of increasing the professional duties, participants to this study confirm that it is desirable to offer this professional integration mechanism. Finally, to be in group thinking together could offer a membership feeling and new means to live adequately practice dissatisfactions, so it is encouraging the professional integration and to stay within the occupation.

Keywords: new teacher – professional integration – groupal practice analysis – professional integration mechanism – professional empowerment – elementary and high school grade – Quebec – qualitative methodology

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
AVANT-PROPOS	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xix
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	1
1.1 INTRODUCTION.....	1
1.2 HISTORIQUE	5
1.3 INSERTION PROFESSIONNELLE	6
1.4 MOYENS ET MÉTHODES EXISTANTES.....	15
1.4.1 LE MENTORAT.....	15
1.4.2 L'ENSEIGNEMENT EN TANDEM.....	19
1.4.3 L'ANALYSE DE PRATIQUE	23
1.5 OBJET DE RECHERCHE.....	29
1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	30
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	33
2.1 INTRODUCTION.....	33
2.2 LE TRAVAIL EN PETIT GROUPE	34
2.3 LE JOURNAL DE BORD	35
2.4 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION	35
2.5 LE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	43
2.6 LE GROUPE D'ENTRAÎNEMENT À L'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES (GEASE).....	46
2.7 APPROCHE RETENUE.....	49

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	51
3.2 ÉCHANTILLON	55
3.3 PROCÉDURE ET DÉROULEMENT	56
3.4 COLLECTE DES DONNÉES	57
CHAPITRE IV ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	59
4.1 INTRODUCTION	59
4.2 L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EN GROUPE DE PAIRS	59
4.3 LA PERTINENCE DE L'APPROCHE	61
4.3.1 LA PERTINENCE GÉNÉRALE DE L'APPROCHE - POSITIONNEMENT.....	61
4.3.2 CLIENTÈLE CIBLE	62
4.3.3 COMPARAISON AVEC LE MENTORAT ET LE TUTORAT.....	63
4.3.4 LES AVANTAGES	64
4.3.5 LES INCONVÉNIENTS	65
4.4 LE JOURNAL DE BORD.....	67
4.5 LES CONDITIONS DE RÉALISATION.....	68
4.5.1 LES CONDITIONS MISES EN PLACE	69
4.5.2 LES CONDITIONS IDÉALES.....	70
4.5.3 LES MODIFICATIONS À ENVISAGER.....	73
4.6 COMMENTAIRES ADDITIONNELS GÉNÉRAUX	74
4.7 CONCLUSION.....	75
CHAPITRE V DISCUSSION.....	77
5.1 INTRODUCTION	77
5.2 RETOUR ET LIENS	77
5.3 LIMITES ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	81
CHAPITRE VI CONCLUSION.....	85
ANNEXE I.....	87
ANNEXE II	89
ANNEXE III.....	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Continuum de formation d'un enseignant (Riopel, 2006, p.3)7

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les trois étapes de l'insertion professionnelle (Nault, 1999, p.147).....10

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 INTRODUCTION

Depuis plus de cinquante ans, l'insertion professionnelle en enseignement représente une préoccupation marquante pour les chercheurs et les praticiens¹. En effet, Héту, Lavoie et Baillauquès (1999) soulignent que depuis l'avènement des réformes en formation des maîtres, une volonté accrue de professionnaliser l'enseignement se trouve au cœur de la pertinence, voire de l'urgence de mettre l'emphase de la recherche sur l'insertion professionnelle. Cet intérêt vise à améliorer les conditions de l'entrée dans la profession et à favoriser une intégration efficace et signifiante dans le milieu de travail. Martineau, Vallerand et Bergevin (2008) ont d'ailleurs recensé un nombre impressionnant de publications portant sur l'insertion professionnelle en enseignement faisant état de cette préoccupation. On observe également cet intérêt de la part de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2009), du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2009) et du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE, 2009) avec leurs multiples publications sur le sujet.

Nault (2003) évoque cette préoccupation également dans d'autres pays. En effet, elle retient trois pays, soit l'Écosse, le Japon et la Nouvelle-Zélande ainsi qu'une autre province canadienne, soit l'Alberta, comme étant des endroits où « l'insertion professionnelle occupe une place importante du développement professionnel des enseignants » (p.23). Ces pays et

¹ L'emploi du masculin sert à alléger le texte, il fait référence au masculin et au féminin.

cette province s'en préoccupent en mettant de l'avant « des initiatives intéressantes qui valent la peine d'être considérées pour diminuer les problèmes susceptibles de survenir en début de carrière » (p.23).

En Écosse, les nouveaux diplômés sont soumis à une année de probation à la suite de laquelle ils recevront leur brevet d'enseignement. Cette année rémunérée est assujettie à une tâche réduite limitée à 70% laissant du temps à l'enseignant débutant pour s'investir dans une démarche de développement professionnel. De plus, la durée de la probation correspond à un contrat d'une année scolaire leur assurant ainsi une certaine stabilité pour cette première année.

Pour sa part, le Japon se distingue par le placement des nouveaux enseignants réalisé par les bureaux régionaux étant un regroupement de commissions scolaires. Il est de cette manière favorisée que les nouveaux venus soient réparti équitablement entre les commissions scolaires. Les enseignants débutants japonais bénéficient également d'une tâche réduite leur permettant de participer à des activités de formation continue dans leur école et à l'extérieur. La formation offerte dans leur école équivaut à environ deux jours par semaine pour un minimum de 60 jours dans l'année scolaire et celle à l'extérieur à une journée par semaine pour un minimum de 30 jours. Il est à souligner que l'engagement budgétaire lié à cette façon de faire est partagé par le Ministère et la commission scolaire.

À l'instar de l'Écosse et du Japon, la Nouvelle-Zélande octroie une tâche réduite aux nouveaux diplômés, mais pour leurs deux premières années d'enseignement. Les enseignants débutants n'obtiennent leur brevet qu'à la suite de ces deux années au cours desquelles ils font partie d'un programme de formation appelé « Advice and Guidance Program » (Nault, 2003, p.24). Au sein de ce programme, on retrouve un mentor qui les accompagne à raison de cinq heures par semaine en moyenne en plus de recevoir des visites de collègues et de faire de l'observation dans la classe de ces derniers. De plus, au moins lors de la première des deux années avant l'obtention du brevet, les enseignants débutants bénéficient de classes jugées moins exigeantes ou moins problématiques.

Quant à la province de l'Alberta, on peut souligner la même constante que pour les autres pays illustrés auparavant, c'est-à-dire que les nouveaux diplômés « sont éligibles à leur brevet après avoir complété l'équivalent de deux années d'enseignement et reçu une évaluation positive » (p.24). L'Alberta mise aussi sur des activités de mentorat comme soutien à l'insertion professionnelle, mais pour eux, la libération de la tâche enseignante est de l'ordre de trois demi-journées par année scolaire lors des deux premières années d'enseignement. Ce qui les distingue des autres est que tous les enseignants doivent rédiger un plan de développement professionnel annuel à faire approuver par la direction de leur école. Pour les nouveaux enseignants, ce plan de développement est le lieu tout indiqué pour y discuter de leur insertion professionnelle en vue d'obtenir leur évaluation positive menant au brevet.

Dans un autre ordre d'idée, l'insertion professionnelle des novices en enseignement constitue un sujet d'actualité et « fait de plus en plus partie des préoccupations de chercheurs en sciences de l'éducation, de formateurs de maîtres et d'enseignants en exercice » (Riopel, 2006, p.10). Il est tout indiqué de penser que l'augmentation des recherches et des écrits sur le sujet dénote un besoin demeurant encore bien présent. C'est d'ailleurs ce qu'ont remarqué Martineau et coll. (2008), à savoir que, depuis la décennie de 1990, nous sommes devant un accroissement significatif du nombre d'études reliées de près ou de loin à l'insertion professionnelle, et plus particulièrement à partir des années 2000. En effet, il est possible de présenter les contributions de nombreux chercheurs. Parmi ceux-ci, on retrouve entre autres Portelance, Mukamurera, Martineau, et Gervais (2008), Héту, Lavoie, et Baillauquès (1999) et Desgagné (1995) dont les travaux ont fait avancer les connaissances sur ce sujet au cours de ces années. De plus, cet intérêt marqué pour l'insertion professionnelle ne provient pas que des chercheurs, mais également des milieux de pratiques et gouvernementaux.

Il est à souligner que l'insertion professionnelle demeure encore préoccupante malgré les réformes, les nombreux écrits, les résultats de recherches effectuées sur le sujet et l'engagement des différents milieux de pratiques, universitaires et du MELS (ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport). À cet effet, Lamarre (2004) indique que l'on peut s'étonner de constater que le problème perdure depuis plus de quarante ans sans en arriver à le résoudre ou à l'améliorer significativement. Des pistes de solutions ont été proposées, mais vraisemblablement, le problème persiste. À notre connaissance, la majorité des recherches en insertion professionnelle aborde, de près ou de loin, le développement de l'autonomie du novice et le développement de son identité professionnelle (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne 1999; Gervais 1999; Nault, 1999; Perrenoud, 2001; Riopel, 2006; Lamontagne 2006; Donnay et Charlier, 2006; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Arpin et Capra 2008). L'autonomie semble effectivement tout indiquée pour contribuer à devenir un professionnel en enseignement, toutefois, un élément important demeure dans l'ombre, soit la collégialité. Actuellement, le développement professionnel se manifeste la plupart du temps au détriment de cette collégialité, c'est-à-dire que le novice devenant autonome et mettant l'accent sur la construction de son identité s'insère plus fréquemment dans une pratique individualiste de l'enseignement (Gervais, 1999; Lamarre, 2003). De ce fait, cette pratique commune ne favorise pas la création d'un lien d'appartenance à une équipe de travail.

À notre connaissance, le problème de l'insertion professionnelle des enseignants a été analysé sous des angles différents : les étapes traversées par les novices, les difficultés rencontrées dans la pratique, les trajectoires d'emploi, le sens donné à l'expérience, l'appréciation de la formation initiale, le développement des compétences professionnelles et les modalités d'accompagnement (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). L'attention a toutefois peu porté sur l'apport que peut avoir l'analyse de pratique en groupe lors de l'insertion professionnelle des enseignants qui œuvrent au primaire et au secondaire. C'est dans le but de contrer l'isolement et d'offrir aux nouveaux enseignants la possibilité d'échanger et d'analyser leur pratique par un dispositif novateur que cette recherche a été mise en œuvre.

Le chapitre présente d'abord un historique, puis un portrait du phénomène d'insertion professionnelle ainsi qu'une description de moyens et de méthodes développées jusqu'à

présent pour favoriser l'intégration des nouveaux enseignants. Par la suite, en tenant compte des dispositifs présentés et des malaises persistants en ce qui a trait à l'intégration des nouveaux enseignants, la direction que prend cette recherche pour améliorer les conditions des novices sera exposée plus en détail. Enfin, l'objectif et la question de recherche clôturent ce chapitre.

1.2 HISTORIQUE

Sous toute réserve, les premières données statistiques évaluant l'ampleur de l'abandon de la profession enseignante proviennent d'une étude publiée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (King et Peart, 1992). Ces chercheurs ont constaté, après avoir récolté des données chez 17 000 membres du personnel enseignant, que les trois ou quatre premières années en enseignement constituent une période d'apprentissage intensif durant laquelle 10% des enseignants quittent leur métier. Ce ne serait qu'après la cinquième année qu'ils ressentiraient une plus grande maîtrise des nombreuses responsabilités à assumer et plus d'assurance dans leur rapport avec les élèves.

Guppy et Davies (1996) ont présenté pour Statistique Canada les résultats d'une enquête sur l'emploi qu'occupaient les hommes et les femmes de 25 à 64 ans, dont le premier emploi après l'acquisition de leur diplôme le plus élevé se situait dans le domaine de l'enseignement. À partir des données de l'enquête sociale générale de 1994, ces auteurs soulignent que le pourcentage d'hommes et de femmes engagés dans l'enseignement primaire, secondaire ou dans un autre secteur lié à l'éducation est respectivement de 77% et de 69%. Il convient de dire que 23% des enseignants et 31% des enseignantes de formation avaient quitté leur profession pour un autre secteur d'activité ou ils ne se trouvaient plus dans la population active dans un domaine reliée à l'enseignement. À partir de ces statistiques, Guppy et Davies mettent en lumière un taux important d'abandon de la profession enseignante.

La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2009) rapporte, dans le bilan final de leur recherche appliquée en insertion professionnelle, des statistiques sur ce phénomène provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ces statistiques « révèlent des taux d'abandon professionnel de deux à trois fois supérieurs à la moyenne des autres professions du secteur de la fonction publique. On note un taux d'abandon de 20% pour l'année 2002, de 15% en 2005 et de 16% en 2006 ».

1.3 INSERTION PROFESSIONNELLE

Plusieurs chercheurs ont défini le phénomène d'insertion professionnelle sous des angles à la fois différents et complémentaires, permettant de mieux cerner le phénomène. Avant d'en établir la revue, voici la définition générale retenue de ce concept. L'insertion professionnelle réfère « à un programme d'activités élaboré dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière ou au début de l'exercice de leur fonction » (Weva, 1999, p.189).

L'insertion professionnelle de l'enseignant se situe dans un continuum de formation (cf. tableau 1) composé de quatre étapes (Riopel, 2006). La première est celle de l'ensemble des formations antérieures à la personne, que ce soit autant sur le plan de la scolarité que des expériences personnelles venant modeler son être et sa personnalité. Il convient de souligner qu'elle n'est pas une phase proprement dite de développement professionnel en lui étant antérieure, mais elle influence le cheminement subséquent. La deuxième étape constitue la formation initiale, c'est-à-dire l'engagement de la personne vers l'acquisition de différentes connaissances, habiletés et compétences. La réussite de la formation initiale octroie au nouvel enseignant son permis d'enseigner et le conduit à la troisième étape, soit l'insertion professionnelle. C'est le moment de la recherche d'emploi en tant qu'enseignant puis de l'entrée en fonction. Cette période est caractérisée par une adaptation par rapport au milieu de travail et à la réalité vécue dans la pratique. Le novice s'ajustant à ces nouvelles réalités et responsabilités actualise par le fait même ses

compétences et, avec le temps, lui confère « un sentiment plus assuré face à l'exercice de sa profession » (p.4). La quatrième et dernière étape est celle de la formation continue. C'est le lieu où l'enseignant, une fois la période d'adaptation terminée, s'engage à enrichir et à mettre à jour sa pratique professionnelle. Ces activités de formation se déroulent en groupe comme en dyade ou seul, à différents moments de la carrière de l'enseignant et selon des rythmes variés répondant à des besoins précis.

Tableau 1 : Continuum de formation d'un enseignant (Riopel, 2006, p.3)

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Formation antérieure	Formation initiale : ensemble des activités collectives ou individuelles qui permet l'initiation / la préparation à la carrière enseignante	Insertion professionnelle : moment qui marque l'entrée officielle de l'enseignant dans la carrière	Formation continue : ensemble des activités collectives ou individuelles qui permet de mettre à jour ou d'enrichir la pratique

Desgagné (1995), quant à lui, renvoie l'insertion professionnelle au processus par lequel le nouvel enseignant est confronté afin de devenir membre du corps professionnel. En ce qui a trait aux difficultés liées à cette insertion, ce chercheur affirme qu'il est surtout question du « choc de la réalité » qu'il décrit de la façon suivante. D'une part, le choc se manifeste lorsque le novice met en relation ce qu'il a appris et projette de faire sa mission en tant qu'enseignant comprenant la dure réalité du quotidien où il doit s'ajuster et faire des compromis en mettant de côté ses projets. D'autre part, pour le nouvel enseignant, il s'établit une incohérence entre son impression construite lorsqu'il était élève de pouvoir jouer facilement le rôle d'enseignant et la réalité du milieu de l'enseignement comprenant plusieurs dimensions non observables.

Desgagné (1995) poursuit en présentant trois attitudes, ou manières de réagir, qui seraient susceptibles d'être adoptées dans le milieu de l'éducation au regard des difficultés à s'intégrer dans un milieu de travail en tant qu'enseignant. Plus précisément, il s'agit de la normalisation du phénomène, de l'imputabilité de la formation initiale et de l'intérêt par rapport à la formation continue.

Premièrement, l'attitude à normaliser le phénomène maintient l'idée que le choc de la réalité est une situation normale par laquelle tous les enseignants doivent passer. Cette conception a comme vision de laisser le nouveau venu faire ses preuves et vivre son expérience individuellement. Cette situation se complexifie puisqu'habituellement les enseignants débutants héritent des tâches les moins intéressantes et souvent les plus difficiles, soit celles que les enseignants chevronnés ne retiennent pas pour eux (Desgagné, 1995; Arpin et Capra, 2008).

La deuxième attitude rend la formation initiale responsable des difficultés vécues lors de l'entrée dans le milieu. À l'égard de cette attitude, Desgagné (1995) critique la dualité théorie-pratique lors de la formation universitaire dans le sens où l'évaluation de l'enseignant débutant dans son milieu de travail serait plus axée sur les aspects techniques relevant de la formation initiale que sur les compétences d'aide et d'accompagnement qui doivent se développer lors de la pratique.

La troisième et dernière attitude concerne le déploiement d'un intérêt au regard de la formation continue dès l'entrée dans le milieu favorisant le développement professionnel et étant en continuité si possible avec la formation initiale. Le chercheur rassemble ces concepts par l'expression « développement continu ». De cette façon, il est possible de faire de l'entrée dans la profession une suite des apprentissages et non une fin, invitant de ce fait à adopter une vision plus développementale de la formation, passant par l'apprentissage à partir de l'expérience unique de ce nouvel enseignant à l'intérieur de sa situation et de son contexte d'enseignement particulier. Contrairement aux deux premières, cette troisième attitude vient apporter un travail constructif et positif sur l'insertion professionnelle par la valorisation du développement professionnel.

Pour sa part, Nault (1999), découpe le processus d'insertion professionnelle en trois étapes (cf. figure 1), soit l'anticipation, le choc de la réalité et la consolidation des acquis. La première étape, soit l'anticipation, est définie comme étant celle de « l'euphorie anticipatrice ». C'est le lieu d'attente pour le novice entre le premier contrat lui étant confié en tant que responsable d'une classe et la première rencontre des élèves. Au sein de cette attente se manifeste un sentiment d'idéalisation, que ce soit de la profession ou des élèves et un sentiment d'anxiété par rapport à des réalités inconnues.

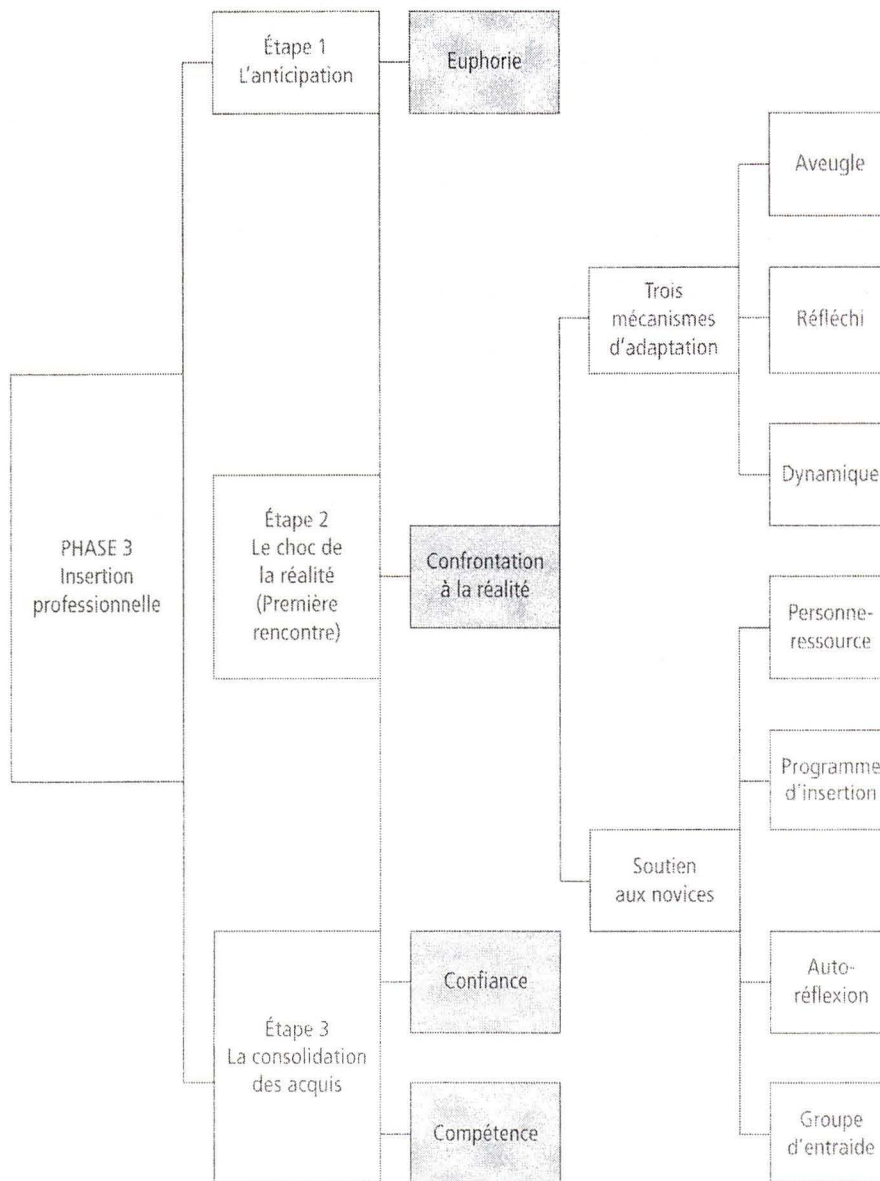


Figure 1 : Les trois étapes de l'insertion professionnelle (Nault, 1999, p.147).

Au cours de la deuxième étape, celle du « choc de la réalité », le novice est confronté aux réalités de l'action concrète. En plus de toutes ses nouvelles responsabilités en tant que professionnel autonome (gestion de classe, gestion des apprentissages, enseignement, recherche de matériel didactique, évaluation, correction, etc.), le novice cherche à s'adapter à son milieu et à son contexte d'enseignement ainsi qu'à développer des liens avec ses collègues. Il est également soumis la plupart du temps à un souci de performance et à une

pression de bien paraître auprès de la direction. Au plan personnel, l'enseignant débutant « passe par une gamme d'émotions variées : anxiété, insécurité, isolement, épuisement, frustration, besoin d'être reconnu, doute de soi, » (Nault, 1999, p.148). Nault (1999) présente trois réactions possibles que les novices manifestent afin de s'adapter aux défis qui se présentent à eux. Il y a tout d'abord le « conformisme aveugle » où le débutant en situation de survie « répétera aveuglement les modèles auxquels il a été exposé » (p.149) qu'il s'agisse de modèles provenant de ses stages ou de sa formation initiale, de collègues et même d'enseignants lorsqu'il était lui-même élève. Ensuite, il s'agit du « conformisme réfléchi » au cœur duquel le novice cherche des solutions à ses problèmes « en se conformant aux us et coutumes d'une école tout en étant conscient des limites des structures professionnelles existantes » (p.149). L'exemple apporté par Nault pour clarifier ce deuxième type de réaction est celui de l'enseignant qui, étant en difficulté de maintenir l'ordre dans sa classe, retire le travail d'équipe de son inventaire d'activités, changeant ainsi sa stratégie d'enseignement pour une stratégie de survie. Enfin, il y a le « conformisme dynamique » où les plus audacieux, autonomes et confiants trouveront par eux-mêmes des solutions nouvelles et originales à leurs problèmes tout en les faisant adopter par le milieu, agissant ainsi en marge des habitudes du milieu.

La troisième étape est celle de la consolidation des acquis. C'est à ce moment que le novice « commencera à construire des structures permanentes au fur et à mesure de ses succès » (Nault, 1999, p.149). Certains tenteront de consolider leur réussite par imitation aveugle de collègues ayant passé par des situations similaires alors que d'autres exploreront de nouvelles stratégies par la pensée réflexive. L'important durant ces premières années de carrière c'est que le novice se construise un sentiment de confiance et de compétence « considéré comme le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé » (p.149). Cette étape se déploie jusqu'à la reconnaissance de la maîtrise des compétences professionnelles en enseignement et lors de l'obtention d'un poste permanent.

Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) précisent l'importance d'inclure dans la formation initiale une perspective de développement continu par l'entremise, entre autres, de la

pratique réflexive. De ce fait, le novice connaît déjà un mécanisme lui offrant de se mettre en projet de poursuivre sa propre formation continue lors de l'entrée dans son milieu. Dans ce cas, l'encadrement nécessaire prévalant à l'insertion professionnelle poursuit les visées du développement de l'autonomie professionnelle et du soutien à la démarche de prise des fonctions en tant qu'enseignant et membre du corps professoral.

« L'évaluation des nouveaux enseignants est parfois plus présente dans le processus d'insertion professionnelle que l'accompagnement et le soutien » (Boutin, 1999, p.51). Cette réalité nuit au développement de l'identité professionnelle, soit une construction identitaire primordiale pour les novices lors de l'entrée dans le milieu de travail. Pour que ce développement de l'identité puisse s'opérer, deux facteurs doivent être considérés. Il s'agit, en premier lieu, d'établir une collaboration dite systémique, c'est-à-dire, englobant l'ensemble des agents de son milieu scolaire. Ces agents, soit le groupe de pairs, le mentor ou l'enseignant expérimenté, le psychologue, le conseiller pédagogique et la direction de l'école peuvent tous participer au soutien et à l'accompagnement du novice. Cependant, le nouvel enseignant doit être prêt à afficher une attitude proactive dans une démarche d'apprentissage et d'ouverture vers les autres. De plus, ce processus de collaboration systémique doit s'inscrire dès la formation initiale à l'intérieur des stages.

En deuxième lieu, il est important de situer le novice dans un « projet de formation professionnelle » (Boutin, 1999, p.54-55) garant de sa formation continue. Il comporte essentiellement deux aspects, le but à atteindre et la démarche pour y arriver. Plus spécifiquement, il contient plusieurs fonctions. La fonction d'« identification » où le novice est amené à prendre conscience de son rapport entre lui-même et son nouvel environnement et le système social; la fonction de « passage » permettant la transition entre le milieu protégé de l'université et le contexte ou la réalité de la vie professionnelle; la fonction de « soutien » où le novice est accompagné et apprend à faire face à ses sentiments d'angoisses et d'échecs ainsi qu'à ses possibles remises en question; et la fonction d'« auto-évaluation » permettant une attitude réflexive et critique vers le déploiement et l'apprentissage du nouvel enseignant (Boutin, 1999).

Weva (1999) évoque cinq lieux d'adaptation, décrit ci-dessous, pour le novice en insertion professionnelle. Il s'agit de son adaptation à la salle de classe, à l'école, à la commission scolaire, à la communauté et en ce qui concerne l'aspect personnel. Au regard de ces adaptations, Weva indique les rôles que la direction a à jouer afin de faciliter l'insertion du novice. Ce dernier a besoin de conseils et d'informations pour pallier aux différentes exigences inhérentes à une salle de classe. Il peut s'agir de discussion sur le matériel didactique disponible ou sur des méthodes d'enseignement, des conseils sur les façons de gérer son temps ou de faire de la gestion de classe.

Concernant l'adaptation à l'école proprement dite, la direction doit exposer aux nouveaux enseignants des éléments tel les ressources disponibles, les règlements et la philosophie de l'école ainsi que les programmes d'études offerts pour ne nommer que ceux-là. Il est également considéré, d'emblée, que la direction informera le novice de l'aménagement physique de l'école.

En ce qui a trait à son adaptation au sein de la commission scolaire, le novice devrait être informé des règles et des politiques quant aux conditions de travail, à l'aspect légal de la profession, aux activités de perfectionnement et de formation continue ainsi que des personnes ressources comme le conseiller pédagogique.

Pour ce qui est de son adaptation à la communauté d'appartenance, ce facteur varie d'un individu à l'autre, selon le contexte dans lequel le novice évolue. En effet, ceci peut se traduire par une aide donnée au nouvel enseignant afin qu'il se trouve un logement ou simplement l'informer des services offerts en dehors de l'école, comme pour le transport, les soins de santé ou les loisirs. De plus, la direction peut profiter d'une rencontre avec les parents pour présenter le nouvel enseignant s'inscrivant maintenant dans la communauté.

Au cœur de son adaptation personnelle, le novice vivra une gamme de sentiments allant des découvertes à la frustration en passant par la solitude. En plus de bien l'accueillir à son arrivée, la direction peut poser des gestes afin de l'aider dans l'accomplissement de sa tâche. Ces gestes peuvent se traduire par des rencontres, avec lui ou des collègues,

permettant au nouveau venu d'exprimer ses réalités vécues ainsi que leurs attentes mutuelles.

Dans une publication récente, Arpin et Capra (2008) abordent l'insertion professionnelle en énonçant qu'actuellement l'enseignant débutant se trouve encore devant plusieurs difficultés ou exigences lors de son intégration dans son milieu, et cela par différents constats. Tout d'abord, le nouveau venu est confronté à un enjeu de performance, car celui-ci doit rapidement démontrer qu'il est à la hauteur en maîtrisant parfaitement les différents aspects de la tâche qui lui est dévolue. Ce constat fait allusion à la mise en pratique d'une gestion de la classe efficace et d'un mode de fonctionnement qui lui est lié. Il s'agit d'une compétence qui peut nécessiter un certain temps à acquérir et être susceptible d'être modifiée selon les milieux, les contextes et les groupes-classes dans lesquels le novice évolue.

Ensuite, il s'agit de la formation initiale qui ne prépare pas toujours l'étudiant à faire face à toutes les réalités qu'il est possible de trouver à l'intérieur d'une classe. La capacité d'adaptation varie avec les personnes et vient avec l'expérience d'un ensemble de situations vécues. L'enseignant est souvent confié à une classe à la dernière minute entraînant une difficulté à bien se préparer et à ne gérer que l'imprévu favorisant un sentiment d'anxiété grandissant.

Finalement, Arpin et Capra (2008) soulignent que la culture du chacun pour soi prend encore une grande place au sein du milieu scolaire. Les nouveaux enseignants trouvent difficile de partager leurs inquiétudes et leurs préoccupations et cela entraîne de créer un isolement. Le nouvel enseignant aurait tout à gagner de l'expérience de ses collègues plus âgés, mais laissé à lui-même, il a tendance à se décourager ou à se réfugier dans ses modèles pédagogiques sécurisants, connus et appris à l'université, freinant ainsi son développement professionnel, son adaptation et son intégration à son milieu de pratique.

Gagnon (2007) établit des aspects relationnels favorisant l'insertion professionnelle. Elle a pu recueillir lors de sa recherche que la qualité du soutien et de l'accompagnement

du débutant ainsi que la disponibilité, l'accueil et l'ouverture de l'équipe de travail lors de l'entrée dans le milieu s'avèrent être les facteurs encourageants pour l'intégration du nouvel enseignant. Il y a cependant les efforts du débutant lui-même qui sont également importants et à ne pas négliger pour faciliter le processus.

1.4 MOYENS ET MÉTHODES EXISTANTES

Bien que la situation actuelle de l'entrée dans la profession enseignante ne réponde pas aux besoins des novices de façon satisfaisante, depuis plus de trente ans, des actions ont été posées pour assurer une insertion professionnelle de qualité. Quelques modalités d'accompagnement méritent d'être présentées, à savoir le mentorat, l'enseignement en tandem et l'analyse de pratique.

1.4.1 Le mentorat

Le mentorat implique une relation entre deux personnes : le mentor et le novice. En éducation, le mentor est une personne qui possède une expertise aux plans pédagogique et relationnel reconnue dans le milieu. Cette personne manifeste un intérêt marqué pour le développement professionnel, possède des aptitudes réflexives et entre facilement en relation avec autrui (Lavoie et Garant, 1995; Gervais, 1999). De plus, Lavoie et Garant (1995) soulignent que ces personnes doivent être volontaires à jouer le rôle de mentor et, dans la mesure du possible, appartenir au même champ d'enseignement ou domaine disciplinaire que le novice. Le novice est, en général, un étudiant finissant d'un des baccalauréats en enseignement ou un enseignant débutant n'ayant pas ou peu d'expérience, c'est-à-dire moins de deux ans de pratique dans le milieu de l'enseignement.

Au cœur de leur projet de recherche, Lavoie et Garant (1995) font ressortir des aspects qui caractérisent le mentorat qui ont émergé lors de rencontres individuelles tenues

avec les novices à la suite de leur expérience. Ils soulignent que la plupart des nouveaux enseignants reconnaissent que le mentorat a répondu à leurs besoins en facilitant leur intégration et leur adaptation dans leur milieu. Ceci se traduit par le fait que cette expérience favorise les échanges, rompt l'isolement, sécurise et valorise l'initiative tout en permettant aux novices d'évaluer leur propre pratique d'enseignement. Les auteurs soulignent que le mentorat devrait s'adresser à tous les nouveaux enseignants dès leur première année de pratique et se poursuivre sur une durée de deux ans. Finalement, les novices ont mentionné que le mentor doit être un guide, un conseiller ne s'immisçant pas dans leur tâche, une personne ressource aux plans pédagogiques et relationnels ainsi qu'un confident facilitant l'intégration dans le milieu et qui assure la liaison avec la direction.

Dans un autre ouvrage, Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) apportent des nuances quant à la relation de mentorat. Il s'agit d'écueils soulevés lors d'entrevues avec des mentors : le conformisme, l'adaptation et l'émancipation. Les auteurs font ressortir dans le discours des mentors que les novices ont tendance à rechercher les solutions faciles, miracles ou préconstruites afin d'éviter une réflexion ou une analyse plus en profondeur et exigeante qui pourtant favorise le développement professionnel et l'autonomie.

Elle [sa novice] m'a demandé ce que je ferais dans un tel cas [étudiant qui justifie maladroitement un retard] mais je ne lui ai pas donné de solution. Curieusement, c'est une solution qu'elle voulait de moi alors, comme je cherchais à l'entraîner vers une analyse ou une autoréflexion, elle a sauté sur l'occasion qu'une collègue passait tout près pour parler avec elle et probablement espérer une solution de sa part. Les solutions faciles sont nettement plus attirantes qu'une solution réfléchie et longue, mais elles n'incitent pas à résoudre de futurs problèmes. (Garant et Coll. p.99)

Il est aussi mentionné, à titre d'exemple, d'un mentor qui évoque le fait que les premières demandes des novices sont souvent d'avoir accès à leurs examens, notes de cours et préparations, alors que ces novices pourraient être source d'approches nouvelles en

sortant de l'université. Cependant, dans l'urgence ou dans la situation de survie dans lesquelles peut se trouver le novice, les mentors signalent qu'ils apportent des façons de procéder ou des solutions de dépannage afin de les rassurer et de passer la crise.

Je lui explique comment je fais les rencontres avec les parents avec une feuille préparée avec l'enfant que j'utilise au moment de rencontrer les parents. Elle trouve cette feuille une excellente idée; je l'encourage à l'utiliser en apportant les modifications appropriées. Elle se sent maintenant rassurée, outillée et prête pour la rencontre. (Garant et Coll. p.101)

Parfois, on se retient et on ne veut pas donner des suggestions mais il me semble que ça vient naturellement et c'est ce qu'elles nous demandent. On répond à leurs besoins. (Garant et Coll. p.101)

Également, la réaction conformiste se veut d'ordre adaptatif à la situation, à l'état d'urgence, malgré les réserves personnelles que peuvent avoir les novices à une telle conduite.

Je lui ai demandé s'il croyait avoir une limite à la quantité de travail qu'il pouvait fournir. À sa réponse affirmative, j'ai enchaîné avec la question « es-tu capable de dire « non » si tu crois être à ta limite »? Sa réponse « je vois où tu veux en venir, en tant que suppléant, je ne peux pas vraiment, mais peut-être plus tard ». (Garant et Coll. p.102)

Les mentors expriment finalement qu'ils leur importent de mentionner au novice d'adapter leurs conseils, suggestions ou modèles à leur personnalité et à leur contexte afin de se les approprier et de mieux les intégrer. Ils laissent transparaître leur crainte d'être

imité, de brimer le développement de leur autonomie et leur désir de laisser éclore leur potentiel et leur émancipation.

Il faut éviter de créer trop de dépendance ou si ça se produit, inviter sa novice à chercher ses propres réponses. (Garant et Coll. p.103)

Je trouve ça délicat de dire tout ce que l'on pense. Jusqu'où on peut aller aller? Cette personne est aussi notre consœur de travail. (Garant et Coll. p.103)

Je suis contente de voir [qu'elle] continue la démarche d'analyse réflexive en dehors de nos rencontres et qu'elle trouve elle-même ses solutions qu'elle met aussi en application. (Garant et Coll. p.103)

Pour sa part, Gervais (1999) s'est penchée sur l'impact des pratiques d'accompagnement quant à la socialisation des nouveaux enseignants. Au sein des cinq relations de mentorat au cœur de son étude, Gervais a pu relever que d'un côté l'accompagnement et la reconnaissance reçue en tant que novice autonome permet de lui renforcer son identité professionnelle, son sentiment de compétence et d'appartenance aux groupes d'enseignants. Toutefois, d'un autre côté, la relation interpersonnelle en dyade, même si elle permet un soutien affectif, vient également renforcer une conception individualiste de l'enseignement, c'est-à-dire que l'enseignement serait une affaire personnelle plutôt qu'un lieu de coopération et de collégialité. En effet, les enseignants expérimentés valorisaient le développement de l'autonomie chez le novice ainsi que la consolidation d'une identité personnelle et professionnelle forte. Les novices développent de ce fait des pratiques individualistes dans l'optique où ils « ne sentent pas le besoin de les confronter aux pratiques des autres » (p.133).

Lamontagne (2006), quant à elle, a mené une étude portant sur les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés à des enseignants débutants. Dans son analyse des données recueillies auprès de 13 responsables de programmes de ce type, elle

est capable d'énoncer les 3 aspects d'une relation en mentorat ressortis comme les plus significatifs. En ordre d'importance, 24% des répondants considèrent le mentorat comme un bon moyen de briser l'isolement en début de carrière. Dans une proportion de 19%, il constitue un moyen efficace pour diminuer le stress chez les novices, et il est indispensable pour favoriser l'insertion professionnelle à 15%. De plus, Lamontagne souligne que, dans l'ensemble des organisations consultées, 75% des programmes contenaient une composante de mentorat auprès des enseignants débutants.

En conclusion, le mentorat s'avère être, dans la pratique enseignante d'aujourd'hui, un mécanisme prisé dont la mise en place est répandue. Se basant sur le fait que les mentors ont des savoirs d'expérience riches, ils sont principalement des accompagnateurs, des guides, des conseillers pour l'enseignant débutant vivant inévitablement des chocs face à la réalité de la profession enseignante. Cependant, cette relation de mentorat, quoique profitable pour le novice, peut contenir certains effets pervers. Il s'agirait d'une certaine facilité pour le nouveau venu à avoir accès à de l'information privilégiée comme des notes de cours, des examens, des activités ou des stratégies pédagogiques. Ce faisant, le novice n'acquerrait pas l'autonomie tant anticipée par ce mécanisme ainsi que le développement de sa créativité et de son identité professionnelle. De plus, même si le mentor l'aide à s'intégrer dans son milieu de travail, le novice ne développe pas nécessairement un sentiment d'appartenance pour son école et des liens avec les autres enseignants. D'autant plus qu'il peut y avoir une certaine compétition qui s'installe entre les enseignants ayant moins d'expérience afin de faire leurs preuves.

1.4.2 L'enseignement en tandem

Gagnon (2007) et Philippe (2007) se sont intéressées à l'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser, respectivement, l'insertion professionnelle et l'appropriation de programmes élaborés par compétences. Elles ont cherché un ensemble d'aspects afin de décrire et d'établir les bases de ce mécanisme particulier, par exemple, la

charge de travail, la relation professionnelle, les avantages et les inconvénients pour les enseignants, les étudiants et le milieu. Voici un portrait des données recueillies auprès d'enseignants vivant ou ayant vécu une expérience d'enseignement en tandem au niveau collégial.

Selon Gagnon (2007), les raisons amenant des enseignants à se réunir pour donner un cours en tandem sont multiples. Que ce soit par choix ou selon les directives du cours, la chercheuse constate que « les gens semblent s'être tous prêtés à l'expérience avec plaisir » (p.111). Toutefois, les personnes évoluant dans ce type d'enseignement soulignent que l'on doit retrouver une certaine facilité pour le travail d'équipe chez ces enseignants (Philippe, 2007).

En ce qui concerne le type d'enseignement, les participants ont évoqué qu'il ne s'agit pas d'une formule rigide. En effet, elle serait plutôt souple dans le sens que ces enseignants « aménagent leur tandem selon leurs besoins et les besoins du cours » (Gagnon, 2007, p.114).

En ce qui a trait au jumelage, il est majoritairement informel, c'est-à-dire que les enseignants discutent entre eux et choisissent un partenaire qui leur convient lorsqu'ils veulent expérimenter la formule du tandem. De plus, les participants mentionnent avoir une relation égalitaire tout en privilégiant le jumelage d'un enseignant d'expérience avec un enseignant novice. Cette relation de mentorat est décrite comme stimulante « pour les deux parties autant en termes d'échanges et de discussions qu'au niveau des applications pédagogiques en classe » (Gagnon, 2007, p.117). Le mentor peut offrir son aide et son support et son accompagnement directement au novice par son expérience professionnelle.

Gagnon (2007) souligne que la formule du tandem conduit inévitablement à une charge de travail supplémentaire par son approche collaborative. Les rencontres visant à préparer les cours et à discuter des questions relatives au contenu des cours, en plus des présences en classe, constituent des tâches supplémentaires à l'enseignant. Cependant, les

propos des participants semblent indiquer « une motivation, un côté agréable à se retrouver dans un contexte d'enseignement en tandem » (p.120).

Dans la relation professionnelle, les participants soulignent qu'il y a des réajustements et des discussions nécessaires afin de vivre le tandem harmonieusement, sans pour autant vivre de réels conflits. Les responsabilités sont partagées équitablement et les coéquipiers semblent généralement être complémentaires dans leurs forces et expertises professionnelles. Cependant, pour certains d'entre eux ce jumelage « a remis en cause leur liberté pédagogique » (Philippe, 2007, p.79).

En ce qui a trait aux compétences, l'enseignement en tandem est favorable pour l'acquisition des compétences reliées à la vie en classe, c'est-à-dire, la gestion du temps, de la matière et du climat. Au sein des compétences dans le rapport avec les étudiants, les participants évoquent une plus grande facilité à réajuster les perceptions et les visions de la matière enseignée lorsqu'il y a deux enseignants en présence. De plus, d'un point de vue éthique, les participants ont apprécié le soutien mutuel dans les situations d'échanges, de discussions et d'élaboration de stratégies dans leur dyade. Quant aux compétences disciplinaires, leur maîtrise est facilitée dans l'enseignement en tandem, sauf pour la qualité du français. Enfin, sur les compétences inhérentes à la personne, l'enseignement en duo favoriserait « une introspection sur ses attitudes, son savoir-être, sa pratique, ses stratégies d'enseignement » (Gagnon, 2007, p.132) tout en permettant « les discussions, la rétroaction et l'observation d'un modèle » (p.132) dans une démarche réflexive.

De très nombreux avantages ont été soulevés par les participants en ce qui concerne les enseignants, les étudiants et le Collège. « Ils sont de l'ordre de la dynamique vécue en classe, de la qualité de l'enseignement, de la santé globale du personnel, d'une meilleure gestion de classe et de meilleures relations avec les étudiants » (Gagnon, 2007, p.137). Gagnon (2007) souligne particulièrement comme un avantage pour les enseignants qui bénéficient de cette formule de « favoriser grandement l'aspect de la santé mentale des enseignants au travail, dans l'exercice de leurs fonctions » (p.134). La chercheuse précise

d'ailleurs que ce point n'est pas à banaliser, surtout en raison du phénomène d'épuisement professionnel.

Les désavantages de l'enseignement en tandem sont en liens avec la tâche plus lourde et la non-reconnaissance de celle-ci qui, pourtant, requiert davantage de temps et d'investissement. À cet égard, ce sont des rencontres régulières que les coéquipiers doivent prévoir quant à la préparation de cours, en plus de devoir s'entendre à chaque fois sur la répartition des tâches à accomplir ainsi que sur les attentes mutuelles et l'investissement de chacun (Philippe, 2007). Cependant, cet investissement devient profitable si le tandem se poursuit de session en session avec le même cours. En effet, les bénéfices proviennent de la préparation et de l'élaboration du cours étant déjà établi ainsi que par des expériences d'enseignement différentes enrichissant sa pratique. Pour les étudiants, les désavantages possibles signalés par les participants représentent le « manque de cohérence, de clarté, de complémentarité entre les enseignants du tandem » (Gagnon, 2007, p.139).

En conclusion sur l'enseignement en tandem, il convient de souligner qu'à certains égards, il s'agit d'une variante du mentorat. En effet, un enseignant moins expérimenté peut être jumelé avec un enseignant d'expérience, un mentor, profitant ainsi des bénéfices de la relation de mentorat. Enseigner en tandem permet d'être deux enseignants à vivre les difficultés vécues en classe et ainsi à s'aider mutuellement. Cela permet à chaque individu du tandem de recevoir du partenaire une rétroaction sur ses interventions et ses stratégies d'enseignement favorisant ainsi l'actualisation de sa pratique. Toutefois, l'enseignement en tandem demande de l'engagement dans une démarche collaborative et suppose d'endosser une charge de travail plus élevée sans en obtenir la reconnaissance. De plus, il ne contribue qu'à aider le novice en ce qui concerne l'enseignement proprement dit et délaisse en quelque sorte l'intégration au sein du milieu et le développement de son sentiment d'appartenance.

1.4.3 L'analyse de pratique

Schön (1994) introduit le sujet en nous informant qu'habituellement nos savoirs à l'intérieur de nos modèles d'actions sont tacites et implicites ainsi que la compréhension des éléments que nous avons à traiter lors de situations de travail. Il semble alors juste pour lui de dire que notre savoir se situe dans nos actes. Sans la réflexion sur sa pratique, il devient alors difficile pour le praticien de conscientiser son modèle d'action, ce que Schön nomme le savoir caché dans l'agir professionnel. Dans cet ordre d'idée, le processus de réflexion sur sa pratique permettrait aux praticiens de potentialiser leurs actions lors de situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs où nos modèles peuvent être ébranlés. Par la suite, le professionnel est plus apte à réfléchir dans l'action en vue d'adapter ses interventions avec sa véritable intention lors d'interactions avec ses sujets, ses clients, ses élèves.

Analyser sa pratique, c'est réfléchir sur son action (St-Arnaud, 1987). Le postulat de base, selon St-Arnaud, de cette réflexion sur l'action « est que toute action est intentionnelle » (p.6). Le praticien agissant continuellement en fonction d'une intention, conscientisée ou non, obtient satisfaction lorsque l'effet visé par son intention est produit. Dans le cas contraire, ce dernier se situe dans différents degrés d'insatisfaction. Dans l'optique d'obtenir les effets escomptés, le praticien dispose d'un ensemble de moyens, comme le comportement verbal ou non verbal, constituant sa stratégie d'intervention. En retournant réfléchir sur ses actions entreprises, le professionnel tente de découvrir si, à son insu, il a commis des erreurs dans ses stratégies employées ainsi que dans ses intentions sous-jacentes. Pour qu'un praticien devienne efficace, selon St-Arnaud (1987), « il doit apprendre à identifier rapidement ses erreurs et à les corriger aussitôt qu'il les constate » (p.7). De cette façon et avec de l'expérience, il passe de l'étape de réfléchir sur son action à celle de réfléchir dans l'action faisant de lui un professionnel plus efficace.

Lhotellier et St-Arnaud (1994) évoquent la praxéologie comme moyen de dégager du savoir à partir de ses actions, de sa pratique. Ils définissent la praxéologie comme

une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences (p.95).

Cette démarche cherche à construire de nouveaux savoirs à partir de ses interventions en ayant comme fondement qu'il y a des savoirs cachés, tacites utilisés par le praticien, mais non conscientisés par ce dernier. La personne connaît généralement plus de choses qu'elle ne peut en dire, en expliquer ou en faire remonter à la mémoire. En lui faisant découvrir les facettes de sa pratique, cela peut lui permettre de la peaufiner, d'agir plus consciemment et de mobiliser ses forces au moment opportun. De plus, il s'agit de réfléchir sur le sens de son action comprenant « une intention, une efficacité, une symbolique, une signification, une transformation de soi » (p.95). La démarche praxéologique est aussi sujette à relier théorie et pratique, c'est-à-dire qu'elle lie ce qu'il reste de la théorie au sein de la pratique de la personne, soit ce qui a été amélioré et ce qui a été abandonné, consciemment ou non, avec les apprentissages pratiques réalisés afin de répondre aux besoins de ses interventions. Cette liaison se veut également une démarche permettant de former de nouvelles théories à partir de l'expérience pratique. Cet aller-retour entre la théorie et la pratique, selon Lhotellier et St-Arnaud (1994), est au cœur de ce que vise la démarche praxéologique de conscientisation de l'agir.

Ce n'est que par une pratique réflexive que l'enseignant devient un praticien réflexif (Perrenoud, 2001). Pour ce faire, cela doit commencer dès la formation initiale en créant « des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe » (p.19). Ces lieux peuvent toutefois comporter un travail sur soi pouvant être déstabilisant, mais qui permet de développer son identité avec ses peurs et ses émotions.

Cet ajout à la formation initiale, c'est-à-dire d'aborder la construction et le développement de la personnalité professionnelle, forme l'une des recommandations soulevées par Lamarre (2004) à la suite de sa thèse. En effet, cela permettrait aux novices de mieux gérer leur processus de développement par lequel ils vont passer ainsi que de les aider à comprendre leurs inquiétudes, leurs ruptures et leurs transformations. D'ailleurs, selon Lamarre, « le fait de comprendre la source de leurs angoisses lors des situations difficiles qu'ils sont susceptibles de rencontrer pourrait sans doute leur permettre de mieux les contrôler » (p.47-48).

Dans le cadre de sa tâche, l'enseignant est amené à prendre de multiples décisions dans le feu de l'action, l'amenant ainsi à agir intuitivement. En cas de situations indésirables et récurrentes, comme un bavardage chronique ou des arrivées tardives (Perrenoud, 2001), le professionnel est à même de se questionner, de réfléchir sur ses actions et ses décisions à l'égard de ces situations. Ce faisant, il envisage de nouvelles stratégies à employer afin de pouvoir faire face à ces situations indésirables dans le futur où il doit agir dans l'immédiat. C'est ce que Perrenoud appelle la réflexion sur son système d'action.

Cependant, dans la pratique et avec de l'expérience, le professionnel agira un jour ou l'autre en utilisant « des opérations mentales de routine » (Perrenoud, 2001, p.37) omettant une certaine vigilance. C'est la différence entre une réflexion occasionnelle sur des situations insatisfaisantes et la pratique réflexive. Cette dernière se caractérise par la volonté de l'enseignant à continuer de progresser dans son métier malgré une certaine absence de difficultés ou de crises. Le praticien poursuit cette voie « parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfaction professionnelles » (p.42). En remettant continuellement en question « ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs » (p.42) l'enseignant réflexif se situe sans cesse dans le perfectionnement et l'actualisation de sa pratique.

Perrenoud (2001) énumère dix raisons de former les enseignants à réfléchir sur leur pratique. En indiquant qu'il n'existe aucune hiérarchie ou chronologie, l'auteur écrit que l'on peut s'attendre, d'une pratique réflexive, qu'elle :

Compense la légèreté de la formation professionnelle; favorise l'accumulation de savoirs d'expérience; accrédite une évolution vers la professionnalisation; prépare à assumer une responsabilité politique et éthique; permet de faire face à la complexité croissante des tâches; aide à vivre un métier impossible; donne les moyens de travailler sur soi; encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant; ouvre à la coopération avec des collègues; accrois les capacités d'innovation (p.46).

Au sein de ces dix raisons favorisant la formation des enseignants à réfléchir sur leur pratique, nous trouvons, selon Perrenoud, une idée phare les résumant, c'est-à-dire un moyen afin de construire du sens. C'est en se questionnant et en s'interrogeant que l'on peut reconnaître le sens de nos motivations. Il s'agit tout autant du sens pour sa vie que du sens du travail ou de l'école, car ils sont intimement reliés dans le métier de l'humain qu'est l'éducation. D'autant plus que ce métier, comme tous les autres dans notre société, est porteur de notre identité. L'immobilisme ou l'absence de quête de sens freine l'innovation, le déploiement de soi et l'actualisation de son être professionnel.

Arpin et Capra (2008) renchérissent ce point de vue en énonçant que l'enseignant, intégrant ce processus réflexif dans l'action et sur l'action, a pour but de porter un regard critique sur son agir pédagogique pour le comprendre, l'actualiser et ainsi apprendre par l'expérience. Pour ce faire, il doit être capable de prendre le temps de se questionner et de nommer les opérations cognitives qu'il effectue pour ainsi l'aider à devenir conscient de sa pratique et de sa façon d'apprendre. Son agir intuitif est alors plus réfléchi et organisé. De ce fait, il devient un chercheur dans un contexte de pratique.

Analyser sa pratique est un processus qui demande un investissement et un engagement dans une démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2006). Pour décrire cette

démarche, Donnay et Charlier soulignent que le praticien analyse sa pratique dans le but de mieux comprendre ses situations professionnelles et ainsi adapter son action vers la recherche de meilleurs résultats. En conséquence, sa pertinence apparaît plus souvent lorsque les actes posés ne suffisent plus à gérer la situation en cause. Ceci nécessite que le professionnel perçoive l'inadéquation de ses actions et qu'il se dirige dans un processus de changement et d'adaptation de celles-ci. Afin de comprendre ses conduites et de les adapter, il est de mise que le praticien doit être en mesure de décrire les intentions sous-jacentes orientant sa pratique pédagogique.

Donnay et Charlier (2006) ajoutent un angle que peut prendre l'analyse de pratique, c'est-à-dire, le compagnonnage réflexif. L'enseignant peut s'accompagner de théorie, de modèle, de grilles de lectures, de journal de bord, mais aussi d'un ou d'autres professionnels. Ce rapport de partenariat avec un ou des compagnons dans la démarche réflexive contribue à enrichir la compréhension des situations de travail voulant être analysées. Cela se fait par les interactions maintenant possibles avec un ou plusieurs autres praticiens distanciés du problème ou de la situation à l'étude favorisant ainsi la multiplicité des compréhensions possibles. Le compagnonnage réflexif demande cependant que s'instaure, auprès du ou des participants, une dynamique d'aide mutuelle et de respect, car il peut y avoir des tensions chez le praticien lors de la remise en question de ses actions pédagogiques.

De son côté, Perrenoud (2001) décrit également le travail de groupe comme une application de l'analyse de pratique. En effet, il énumère plusieurs applications possibles afin de s'entraîner à ce mécanisme tel que « des séminaires d'analyse des pratiques, des groupes de réflexion sur les problèmes professionnels, des ateliers d'écriture clinique, d'études de cas ou d'histoire de vie » (p.63). Perrenoud indique deux rôles tenus par le groupe d'analyse des pratiques. Il s'agit, premièrement, d'un moyen permettant l'initiation à la pratique réflexive, étant souvent la seule voie pour les étudiants évoluant dans la transmission de savoir comme unique type de formation. Deuxièmement, lors de situation où la personne ne peut plus avancer seule, le groupe permet, par le soutien et la méthode de

travail, de la faire progresser dans ses réflexions et ses analyses. Ce type de groupe se définit par son cadre de travail analytique, n'ayant que pour seule préoccupation la progression de chacun des membres (Perrenoud, 2001). À cette fin, un animateur est responsable du fonctionnement du groupe, selon la méthode de travail adoptée, et des considérations éthiques inhérentes à ce type de travail. Le groupe procure alors aux participants un lieu structurant les échanges, offrant un soutien et un point de comparaison quant à sa propre insertion professionnelle, ainsi que des conditions de liberté d'expression et de confiance n'étant habituellement pas compatibles avec les relations professionnelles communes. Le praticien doit cependant être totalement libre et volontaire tout en étant renseigné sur l'engagement de sa participation active.

En conclusion sur l'analyse de pratique, ce mécanisme permet de faire un retour sur les interventions posées afin de se découvrir par sa pratique. Ce faisant, le professionnel est à même de constater l'efficacité ou non de ses stratégies et ainsi réfléchir vers l'actualisation et l'amélioration de sa pratique. Il peut se questionner tout autant sur ses intentions, ses interventions, sur ses multiples savoirs qu'il applique ou non, sur les réactions par rapport à ses actions, etc. En effet, en plus de mener le praticien réflexif à apprendre de ses expériences, toutes ces réflexions lui permettent de découvrir son modèle de pratique. Cependant, comme les auteurs précédents le soulignent, analyser sa pratique demande un investissement à long terme et un engagement dans la démarche. De plus, le professionnel passera également par le développement de son identité donc de son être et de son savoir-être, touchant ainsi les émotions, les vulnérabilités, les peurs, les valeurs, mais aussi les espoirs et les rêves. En ce qui a trait à l'application de l'analyse de pratique par le groupe, il est souligné comme apportant une multiplicité de compréhensions grâce à l'interaction entre les membres et le soutien qu'ils s'apportent mutuellement. Enfin, le groupe permet d'avoir un point de vue extérieur à sa situation à l'étude tout en offrant un lieu de collaboration et de confidentialité.

1.5 OBJET DE RECHERCHE

C'est en considérant :

- Que l'abandon de la profession enseignante de la part des nouveaux enseignants est significativement important;
- Qu'il y a une réelle préoccupation pour l'insertion professionnelle afin de favoriser la rétention, l'intégration et le développement professionnel de ces mêmes nouveaux enseignants;
- Que tous les milieux que ce soit gouvernemental, syndical, professionnel ainsi que des chercheurs s'y intéressent depuis plus de quarante ans sans en arriver à le résoudre définitivement;
- Que l'insertion professionnelle a été analysée sous plusieurs angles différents, mais peu par des activités de formation continue telle que l'analyse de pratique en groupe soit ce qui sera mené par la réalisation de cette recherche.

En effet, l'objet de recherche s'insère dans une perspective de travail avec un petit groupe d'enseignants au primaire et au secondaire ayant moins de cinq ans d'expérience professionnelle. Le travail de groupe étant peu représenté dans les mécanismes d'insertion professionnelle, il est choisi dans cette étude pour les bénéfices sur le sentiment d'appartenance qu'il peut apporter aux participants. Par ce sentiment, le groupe contribuera à former une cohésion d'individus vivant relativement les mêmes phénomènes liés à leur entrée ou à leur intégration au sein de leur milieu respectif. Ils pourront donc s'aider mutuellement vers l'atteinte de cet objectif commun, d'où la force d'une équipe. De plus, comme le dit si bien Perrenoud (2001), il est primordial de former ce qu'il appelle un « habitus » à la pratique réflexive, c'est-à-dire de développer un automatisme à la réflexion ou plutôt « favoriser l'installation de schèmes réflexifs » (p.76) permettant d'ancrer le processus dans la vie professionnelle de l'enseignant. Il est considéré que le groupe est un

lieu idéal pour l'entraînement à cet habitus par le soutien et la solidarité que s'offrent les membres entre eux.

Le groupe visera prioritairement le développement professionnel en œuvrant sur les situations insatisfaisantes de chacun vécues au cœur de leur pratique ou encore des situations liées aux conditions d'insertion professionnelle qui leur sont offertes. Ces phénomènes sont présents, par exemple, lorsque nous sommes novices ou que nous changeons de milieu. Pour ce faire, un outil d'analyse de pratique est tout indiqué à la réalisation de ce travail de groupe. Comme il a été vu précédemment, ce procédé offre une conscientisation et une compréhension de situations ambiguës de sa pratique (Arpin et Capra, 2008). Ceci permet de se questionner sur ses actions réalisées intuitivement quant à sa réelle intention dans l'action pour évaluer si elles étaient ajustées ensemble. Il permet également à son utilisateur de se doter d'un plan d'action explicite afin d'agir sur sa situation au sein de son milieu.

1.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche vise à étudier l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle. C'est par la participation d'enseignants novices lors de plusieurs séances de travail en groupe que ce mécanisme d'insertion sera mis en pratique. Cette recherche qualitative est de type exploratoire afin de recueillir les perceptions des participants et à caractère pragmatique en leur assurant un travail de développement professionnel. Par conséquent, cette étude a pour but de répondre à la question de recherche suivante.

Quel est l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière?

Les objectifs qui guident le processus de recherche s'énoncent comme suit :

- Connaître le point de vue d'enseignants en début de carrière en ce qui concerne l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle;
- Analyser le point de vue des enseignants en début de carrière en ce qui concerne l'application en groupe d'un outil d'analyse de pratique afin de ressortir la pertinence et les retombées positives de cet outil.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 INTRODUCTION

Ce chapitre débute en présentant brièvement le concept de travail en petit groupe de pairs ainsi qu'un outil relatif à l'analyse de pratique, c'est-à-dire, le journal de bord. Par la suite, 3 différentes approches reliées à l'analyse de pratique seront définies. Il s'agit de l'entretien d'explicitation, du groupe de codéveloppement professionnel et du groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. Ce discours permet de prendre connaissance d'un éventail succinct d'approches existantes et de justifier le choix retenu pour la recherche.

La présentation des approches reliées à l'analyse de pratique et à la pratique réflexive permettra de prendre connaissance des descriptions, des définitions ainsi que des outils issus des travaux de différents chercheurs et professionnels qui s'intéressent à ces pratiques. Les caractéristiques propres, les bénéfices, les écueils et l'organisation de l'application de ces approches seront présentés. Par exemple, les bienfaits de la mise en place d'un tel outil sur la construction de l'identité professionnelle ou sur le sentiment d'appartenance lorsqu'il s'effectue en groupe. De plus, il sera question des enjeux personnels sous-jacents ainsi que des conditions de réalisation d'un tel projet en groupe comme l'engagement et la confidentialité.

2.2 LE TRAVAIL EN PETIT GROUPE

Hétu (1999) indique, à partir de ses recherches, ce qui est important au sujet des rencontres de groupes et d'échanges entre pairs. Il soutient que le but n'est pas d'entretenir une discussion sur des situations pédagogiques extérieures aux participants, mais bien « sur ce qui touche et fait sens » (p.76) pour eux. Le groupe proposé permet « d'être reconnu avec ses craintes, ses doutes et de faire place à ses préoccupations dans un climat de confiance » (p.76). Questionnée à propos de l'établissement d'un tel groupe (appelé « Labo », p.77) dans une école, une participante lui répond :

Dans une école, les échanges se limitent souvent à un discours pédagogique, à une discussion au sujet des élèves ou à partager des activités. Rarement, j'ai eu des échanges avec un ou des collègues qui me permettaient de me nourrir intérieurement.

Au Labo, les échanges que j'ai eus avec les autres ne m'ont pas nourrie uniquement au niveau professionnel, mais aussi au niveau personnel et relationnel. Ces échanges m'ont permis de régler certains problèmes et de comprendre certains phénomènes internes qui voyagent en moi (ma capacité de présence aux autres et à moi-même, le phénomène du conformisme, la confiance en soi) (p.77).

Le processus d'échange en groupe comporte cependant des difficultés, car il est de nature à contenir des « moments déstabilisants » et « l'expression de souffrances » (Hétu, 1999, p.77). De plus, l'animation du groupe se doit d'inclure explicitement la suspension du jugement et de critique de la part des participants. Il nécessite d'ailleurs un accent sur l'exploration et la reconnaissance du sens de l'expérience vécue, une attention particulière aux besoins et à la résonance des participants tout en préservant une qualité de présence et d'engagement approprié. Enfin, la réalisation de ce travail en groupe permet une plus grande ouverture au « soi réel » contrairement au « soi idéalisé » ainsi qu'à une ouverture aux autres se transposant dans le milieu de pratique.

2.3 LE JOURNAL DE BORD

L'écriture, par la tenue d'un journal des activités réalisées et des récits de la pratique, joue un rôle de soutien à la réflexion et à l'autonomie (Hétu, 1999). Elle se décrit comme étant une opportunité de se révéler par l'entremise de deux aspects bien précis, c'est-à-dire les perceptions et les interprétations. En effet, la façon dont on perçoit l'action effectuée, liée par la suite à l'interprétation que nous faisons de la manière dont nous l'avons vécue, incluant l'expression des émotions, peut contribuer à clarifier des situations complexes. Le fait de colliger plusieurs écrits réflexifs permet d'en tirer un fil conducteur, un thème récurrent ou durable, constituant des enjeux personnels et professionnels importants. De plus, l'objectif principal de cette activité d'écriture doit contribuer à mieux se connaître dans l'action pour arriver, petit à petit, à déterminer son propre modèle d'intervention à la lumière de ses découvertes sur soi-même. Hétu présente son point de vue en énonçant que :

Théoriser sa pratique par le biais de l'écriture est une composante professionnelle susceptible non seulement de réduire le sentiment d'écart entre la théorie et la pratique, mais surtout d'asseoir une autonomie, un pouvoir de consolider, de trier et de transformer, un sentiment de compétence. (Hétu, 1999, p.76)

2.4 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Voici le portrait des caractéristiques déterminantes de l'entretien d'explicitation tel qu'énoncées par Vermersch (1991). Cette technique vise la description fine et précise de l'action, telle qu'elle a été effectivement vécue. Elle s'utilise ultérieurement à une action ou une intervention, que ce soit à court, moyen ou long terme, mais jamais pendant son déroulement. Toutefois, la justesse du souvenir se détériorant avec le temps, il est préférable que l'action ou l'intervention choisie, sur laquelle le participant se penchera, soit encore d'actualité pour lui. Comme le retour sur la situation se rapporte toujours à une

tâche particulière repérée dans le temps, il est primordial d'obtenir les informations sur une base descriptive (actions matérielles et mentales) que sur une base interprétative (opinions, représentations générales). De plus, l'explicitation a pour objectif de tenter d'explorer les informations ou les actions réalisées dans la situation, connue de la part du participant, mais non conscientisée. Ici, c'est le fait de nommer et de verbaliser qui favorise la prise de conscience. La vigilance du praticien est de mise, car le niveau de faisabilité varie beaucoup de personne en personne. Certains participants racontent leurs histoires en restant descriptifs très facilement, alors que d'autres veulent constamment justifier et interpréter leurs actions.

Vermersch (1991) énonce trois conditions préalables à l'utilisation de cette technique. Tout d'abord, l'entretien doit se rapporter à une tâche réelle, réalisée par le participant, qui sert de référence à la tenue du questionnement. Les questions doivent être précises et rester dans l'esprit de la situation, donc ne pas s'égarer. Ensuite, pendant le déroulement de l'entretien, la tâche de l'animateur consiste à aider la personne à se replacer mentalement et sensoriellement dans sa situation lors de l'exécution d'une tâche spécifique. Enfin, l'animateur doit établir et coordonner un rapport relationnel synchronisé avec le participant, donc faire preuve d'une grande présence à son égard.

Quelques aspects spécifiques concernant l'entretien d'explicitation sont importants à garder en tête lors de la mise en place de cette technique, telle qu'énoncée par Vermersch (1991).

- Éviter les formulations faisant appel au point de vue explicatif

Il s'agit de ne pas poser des questions de type rationnel et causal par l'emploi du « pourquoi » notamment. Il n'est pas voulu d'obtenir des « parce que » et d'autres sortes de justifications.

Ex. : « Pourquoi as-tu fait ce choix ? », « Peux-tu m'expliquer ? », etc. (Vermersch, 1991, p. 280).

Il est important aussi d'éviter les formulations induisant une réponse de type logique.

Ex. : « Quelles sont les conséquences ? », « En référence à quoi ? », « Qu'est-ce que tu en déduis ? », etc. (p. 280).

Les questions incluant des choix de réponses sont également à proscrire. En effet, la perception de la personne interrogée est primordiale. Il est donc prioritaire de ne pas interférer son discours par des commentaires ou des questions suggestives pouvant l'amener à interpréter ou à éliminer de possibles réponses.

Ex. : « N'était-ce pas révélateur d'une chose nouvelle ? », « Tu as d'abord regardé le dessin ou la notice ? », etc. (Vermersch, 1991, p. 281).

Le dernier type de question à éviter concerne les formulations commençant par des remises en questions ou instaurant un doute. Ces questions constituent une autre forme d'induction négative influant sur le discours du participant.

Ex. : « Est-ce que tu sais ? », « Crois-tu que ? », « Est-il possible que ? », etc. (p. 281).

- Utiliser des formulations encourageant la mise à jour descriptive

Ce type de question a pour but de solliciter directement le participant à évoquer de nouveau le déroulement de son action dans la situation choisie ainsi que la sensorialité qui lui était associée. Pour ce faire, il faut produire des questions qui appellent la description selon diverses modalités sensorielles (visuelle, auditive, kinesthésique, etc.).

Ex. : « À quoi le vois-tu ? », « Où le vois-tu ? », « Qu'est-ce que tu dis ? », « Qu'est-ce que tu as senti ? », etc. (p. 281).

Les questions considérant le « comment » interpellent aussi le niveau descriptif par des compléments d'information sans rien suggérer au participant.

Ex. : « Comment le sais-tu ? », « Comment as-tu fait ? », « À quoi le reconnais-tu ? », « Qu'as-tu fait quand ? », etc. (p. 282).

Les formulations aidant le participant à spécifier l'ordre temporel et à préciser la localisation spatiale donnent également de l'information descriptive.

Ex. : « Et ensuite ? », « Et tout de suite après ? », « Qu'as-tu vu en premier ? », « Où regardais-tu ? », « Où étais-tu situé ? », etc. (Vermersch, 1991, p. 282).

- Produire des questions qui ramènent le sujet à son expérience

Il s'agit ici de questions à utiliser quand le participant formule ces réponses de façon générale ou abstraite s'éloignant ainsi de son expérience. Cette situation survient pour les participants qui ont une certaine difficulté à décrire et à rester dans leur expérience. Il faut parfois plusieurs questions avant d'arriver à une réponse plus connectée avec l'expérience de la personne.

Voici deux exemples de ce type de questions dans un dialogue entre Vermersch et des stagiaires.

- Stagiaire : « J'ai souligné les idées importantes, mais je ne sais pas comment je les ai reconnues ».
- Question : « Quelles sont les phrases que tu as soulignées ? » (Retour à la description matérielle du support de l'action).
- Le stagiaire lui indique les phrases en question.
- Q : « Qu'est-ce que tu as souligné ? ».

- S : « Les mots importants ».
- Q : « En quoi tu as vu qu'ils étaient importants ? ».
- S : Je ne sais pas, ils m'ont paru intéressants ».
- **Q : Et quand tu t'intéresses, à ce qui t'intéresse, à quoi tu t'intéresses? ».**
- S : « J'ai vu un contraste d'idées entre les deux premiers paragraphes, entre les mots » (Le stagiaire se met alors à rendre compte du détail de ses prises d'informations, à son propre étonnement, ayant l'impression de découvrir sa pensée) (p. 282).

La question en gras est celle qui renvoie le stagiaire à son expérience et qui réussit à ouvrir la réflexion sur de la nouveauté. Elle peut paraître syntaxiquement bizarre, mais, malgré son vide de contenu, elle n'utilise pas de nouvelles informations provenant de l'intervieweur, elle laisse la possibilité à la personne de la remplir avec ses propres informations.

- S : « Là, je ne sais pas, je n'ai rien vu. ».
- **Q : « Et quand tu ne vois rien, que vois-tu ? ».**
- Le stagiaire lui indique alors un dessin qui représentait le pliage auquel il ne comprenait rien (Vermersch, 1991, p. 283).

Encore une fois, la question en gras paraît hors-norme. Toutefois, le « je n'ai rien vu » peut être traduit par « je n'ai pas compris et je ne peux donc rien vous dire de précis » (p. 283). La question, après, renvoie le sujet à voir de façon sensorielle, car lorsqu'il ne voit pas (ne comprends pas), il voit (avec ses yeux) quelque chose qui est précisément l'objet de son incompréhension, mais qu'il peut indiquer et peut-être décrire.

Dans un autre ordre d'idée, Galvani (2004) décrit trois ateliers propices à l'explicitation et à la prise de conscience sur le sens de l'expérience vécue. Il utilise ces activités lors d'accompagnement de personnes en recherche formation, c'est-à-dire des

étudiants de cycles supérieurs, principalement à la maîtrise. Ces ateliers à caractère phénoménologique permettent, par la description de moments intenses de pratique, l'exploration de leur sens symbolique.

- L'atelier de blason

Cet atelier a comme racine les histoires ou les récits de vie, mais s'en dégage en se concentrant davantage sur l'exploration des résonances symboliques de quelques expériences significatives plutôt que sur un ou des récits en profondeur de périodes de la vie du sujet. La résonance est un concept important dans cette activité dans le sens où les participants sont invités à communiquer ce qu'ils voient, ce qu'ils découvrent, leurs prises de conscience dans les blasons des autres comme significations nouvelles sur le thème de la rencontre. Comme le dit si bien Galvani (2004), « il s'agit de proposer à des personnes ou à des groupes un support de réflexion personnelle et de dialogue collectif à propos d'un thème qui fait l'objet de leur intérêt de formation » (p. 104).

Plus concrètement, l'atelier comporte quatre étapes. Premièrement, il faut choisir avec le groupe un titre ou un thème que nous souhaitons explorer (la profession partagée, la formation, l'enfance, l'éducation, la recherche qualitative, etc.). Deuxièmement, il est important de laisser un moment de réflexion personnelle afin que chacun laisse émerger des souvenirs d'expériences significatives reliés au thème. Troisièmement, demander aux participants d'associer les moments soulevés dans leurs souvenirs à la mémoire sensorielle de ces moments respectifs afin de les symboliser dans le blason (mots, gestes, impressions, sensations, intuitions, etc.). Quatrièmement, il s'agit de proposer des éléments qui vont composer le blason (devise, image, question, enjeu, espoir, peurs, etc.). Cinquièmement, préparer les matériaux (papiers, couleurs, etc.) afin de réaliser les blasons et lancer les participants dans leur création. Et sixièmement, offrir à chaque participant un temps de présentation, de parole et animer un échange sur les résonances quant aux créations des autres dans un esprit de dialogue ouvert sur l'exploration des multiples sens possibles.

L'intérêt de retrouver ces symboles et de maintenir une ouverture à la variété des sens est de permettre aux participants de suspendre leur jugement et leur réflexion sur des liens causals. Ceci fait, il est possible de laisser apparaître les significations profondes des symboles et ainsi mieux comprendre son expérience, son intervention, ce qui nous guide à mieux nous connaître. « Alors ce n'est plus l'interprète qui donne sens à l'expérience, mais c'est l'interprète qui est révélé à lui-même par les symbolisations que l'expérience instaure en lui » (Galvani, 2004, p. 105).

- L'atelier d'écriture « Je me souviens... »

Cet atelier consiste à décrire un moment, préférablement plusieurs, étant court dans le temps, très significatif ou en apparence banal, mais à propos d'un sujet précis et choisi. Par exemple, la pratique professionnelle ou la relation avec les autres. La tournure de ce texte se doit d'être orientée vers les faits et l'affect y étant associé lors de cette situation. Il y a donc suspension du jugement, de la rationalisation, de l'interprétation, de la censure. La force majeure de cet atelier se révèle lorsque l'on a plusieurs petits textes reliés au même thème. Il s'agit, lors de relecture personnelle ou de la présentation en groupe, de déterminer l'aspect ou les aspects récurrents (Faingold, 2001), de prendre conscience de ce que Galvani (2004) appelle le « fil rouge ». C'est de découvrir quelque chose sur soi, qu'on pouvait ne pas voir, ne pas comprendre, par l'entremise de conscientisation de schème de pensée ou de « pattern » d'action propre à soi-même. Ainsi, il peut devenir plus aisé d'agir dans sa vie ou dans sa pratique de façon plus consciente qu'intuitive et plus orientée vers sa réelle intention, comme on peut l'en déduire de la pensée de Schön (1994).

Galvani (2004) dit s'être inspiré des techniques d'entretien d'explicitation de Vermersch (1996) pour élaborer ses consignes de l'atelier d'écriture « Je me souviens ». Allons maintenant dans l'exploration de ces consignes. Après avoir mis les participants dans l'esprit du thème choisi, il suggère aux participants :

De laisser remonter à leur mémoire les souvenirs de quelques moments intenses. De s'immerger dans la mémoire concrète d'un souvenir signifiant. De revoir, de ressentir et de revivre l'évènement dans sa dimension sensorielle. De rédiger au fil de la plume la description de ce moment revécu de l'intérieur en commençant par la phrase « Je me souviens ». De laisser remonter d'autres moments et expériences associés à ce premier souvenir (Galvani, 2004, p. 107).

Avec ce type de consignes, l'animateur a pour but de centrer l'écriture vers une exploration plus phénoménologique de l'expérience des participants que sur leurs représentations mentales de leurs souvenirs. Galvani utilise souvent avec les étudiants en début de maîtrise le discours sur cet atelier avec un exemple d'application concrète. Son intention est de les situer ou de leur faire prendre conscience du thème de recherche qui les habite pour amorcer leur projet de recherche en concordance avec ce qui les anime, les motive et les rend authentiques.

- L'atelier du métier intime « De quel métier suis-je porteur? »

L'objectif général de cet atelier est d'explorer et de conscientiser le ou les gestes composant notre métier intime. Ce concept se veut le lien entre ses loisirs, ses passe-temps, donc ce que l'on aime faire, et notre métier social, ce que l'on aime faire dans notre emploi. Tout ceci a été développé par Hazard (2003) à la suite d'une réflexion de sa conjointe sur ce qu'elle aime dans le jardinage et ce qu'elle aime dans son métier d'institutrice. Elle a remarqué le lien entre « préparer le terrain et guetter les signes d'éclosion » dans son jardinage et « créer un environnement favorable et guetter chez l'enfant l'éclosion de l'envie d'apprendre » (p. 88) dans son métier de tous les jours. Il s'agirait de se questionner et de tenter d'explicitier les gestes se retrouvant de manière transversale dans nos activités intimes ainsi que dans nos activités professionnelles les plus signifiantes.

Dans le cadre de la réalisation de cet atelier, Hazard (2003) introduit son activité par l'exemple du jardin et de l'institutrice. Après, en groupe de 3 à 5 personnes, les participants sont invités à répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce que j'aime faire? Dans

l'exercice de quelle activité je me sens bien, je me reconnais ou j'aime être reconnu? » (p. 188). Par la suite, chaque participant est amené à présenter son activité en privilégiant une description phénoménologique des points suivants :

- Où ? : Lieux ou espaces privilégiés et favorables;
- Comment ? : Avec quelle préparation (improvisation, outils, rituels, etc.);
- Quand ? : Période, durée et fréquence;
- Avec qui ? : Seul ou avec d'autres.

Après avoir entendu l'activité de chacun, les membres du groupe ont à proposer des noms symboliques pour chaque geste ou action présentés. Enfin, les participants sont amenés à se questionner et à réfléchir sur les liens qu'ils peuvent découvrir entre le thème central de leur activité (métier intime) et leur métier public. Ces découvertes visent à offrir des indices sur leurs motivations et leurs aspirations tant personnelles que professionnelles maintenant explicitées et provenant de ce que l'auteur appelle le « mystère personnel ». Afin de clôturer l'atelier, il est privilégié d'effectuer un retour sur les réflexions suscitées.

2.5 LE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Cette approche de formation mise sur le groupe et sur les interactions entre les membres afin d'y favoriser une amélioration de la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 1997). Cette amélioration concerne les apprentissages, le perfectionnement ainsi que de la recherche d'une meilleure maîtrise du métier, et ce, englobant autant les savoirs et les savoir-faire que les savoir-être. Le groupe de codéveloppement professionnel permet « d'apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique » (p.8).

Afin de bien constituer des groupes de codéveloppement professionnel, nous devons trouver certaines conditions ou facteurs de succès (Payette et Champagne, 1997). Il s'agit, tout d'abord, de la motivation des participants et de leur ouverture. En effet, ils doivent à la fois souhaiter discuter de leur pratique, être à l'écoute des autres en vue d'apporter des commentaires constructifs ainsi qu'être ouverts aux différentes réactions et opinions des autres envers leur propre pratique. Ensuite, l'engagement des participants envers eux-mêmes et les autres est primordial. Ceci « s'exprime de diverses façons : par l'assiduité, la qualité de la présence, la participation, le respect de la confidentialité » (p.83). Un autre facteur prend la forme d'avoir une attitude d'aide mutuelle où la compétition n'existe pas, mais plutôt un préjugé favorable les uns pour les autres ainsi qu'un climat de confiance réciproque qui donne droit à l'erreur et à l'ouverture de soi sur les autres. Pour continuer, il y a le facteur de la maturité morale et politique. Il est question ici de tenir compte des multiples jeux de pouvoir et des conflits éthiques inhérents au milieu de l'éducation tout en les dépassant afin d'avoir une perspective d'efficacité plus large que le déploiement de sa propre carrière. Finalement, l'organisation et l'animation du groupe de codéveloppement constituent également un facteur à considérer. L'animateur doit être efficace en ce qui a trait aux procédures et à l'organisation spatio-temporelle du groupe, afin que tout se déroule bien, mais discret en ce qui concerne le contenu. Il doit laisser cheminer les participants par eux-mêmes tout en leur permettant de mieux jouer leur rôle et de développer leurs compétences.

Le groupe est généralement constitué de 4 à 10 personnes lors des séances de trois à quatre heures à raison d'une à deux rencontres par mois sur une durée de six mois à un an (Payette et Champagne, 1997). Cette approche poursuit sept sous-objectifs à celui d'amélioration de la pratique. Il s'agit d'apprendre à être plus efficace, de comprendre et tenter de formaliser ses modèles, de prendre un temps de réflexion, d'avoir un groupe d'appartenance, de consolider l'identité professionnelle, d'apprendre à aider et à être aidé ainsi que de savourer le plaisir d'apprendre.

Concrètement, une séance type est composée de six étapes (Payette et Champagne, 1997; Payette, 2004). La première est celle de l'exposé de la problématique ou du projet. Il est question d'informer les participants sur la réalité vécue par la personne qui présente d'une façon aussi claire, complète et utile que possible. La deuxième étape a pour but la clarification de la problématique par des questions d'informations. Les participants doivent être en mesure de bien cerner la situation et comprendre les besoins de la personne qui présente, donc toutes les questions descriptives et factuelles d'éclaircissement sont de mises. Après ces clarifications, la troisième étape prévoit la mise en place d'un contrat de consultation. Il s'agit pour la personne qui présente d'exposer clairement, en une phrase, une demande ou une question de réflexion posée au groupe. Par la suite, l'on doit s'assurer de la bonne compréhension de la situation et de la demande par une reformulation par chacun des membres afin que chacun travaille dans le même sens. La quatrième étape comprend les réactions, les commentaires, les suggestions de la part des consultants portant sur le sujet de réflexion adopté. La personne concernée réagit le moins possible et se concentre plutôt à écouter, à prendre des notes et à assimiler les propos émis. Tout en restant centrée sur le sujet, la discussion s'effectue librement afin d'offrir le maximum à l'exposant en ce qui concerne le choix d'actions possible, de diversités d'opinions et de pistes de réflexion. La cinquième étape est celle de la synthèse des informations et du plan d'action. Après avoir reçu une foule d'informations, le narrateur reprend la parole afin de réagir à la discussion qui vient de se dérouler. Avec le soutien des participants, il est invité à formuler une hypothèse d'action réalisable à court terme en précisant des gestes concrets à poser tout en s'engageant à s'investir dans ce projet. Le travail de groupe se termine par l'étape d'évaluation et d'intégration des apprentissages de chacun où tous les participants peuvent alors exposer des impressions et des commentaires d'enrichissements.

2.6 LE GROUPE D'ENTRAÎNEMENT À L'ANALYSE DE SITUATIONS ÉDUCATIVES (GEASE)

Le groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) est une approche d'analyse de pratique « née du besoin de s'appuyer sur l'autre, non seulement pour lui exposer ce qu'on sait déjà, mais surtout pour rechercher, avec lui, ce qu'on ne sait pas encore, mais qu'on pourrait déduire, induire, construire, faire advenir » (Fumat, Vincens et Étienne, 2003, p.13-14). Cette approche tend à se distancier des groupes de discussion (focus group) et d'épanouissement personnel malgré que des temps d'échange et d'argumentation soient présents et que le soutien et la relation d'aide ne soient pas exclus. Son but premier est d'abord et avant tout la formation professionnelle et le développement de l'identité professionnelle. À cet égard, Fumat et coll. (2003) soulignent que, lors de la formation initiale, le GEASE contribue à construire l'identité professionnelle en assurant un lien entre les cours théoriques, les stages et l'analyse des pratiques. Quant à son application au sein de la formation continue, il renforce cette identité professionnelle par l'analyse des expériences vécues difficiles ou insatisfaisantes en rendant « possible la confrontation des savoirs expérientiels et l'échange de références théoriques » (p.23).

Au cours des activités de GEASE, l'action est suspendue, c'est-à-dire que les participants adoptent un recul sur leur pratique afin de « chercher seulement à comprendre » (Fumat et coll., 2003, p.18). Ils évitent les jugements de valeur ou les conseils sur l'action pour plutôt se concentrer sur l'interprétation. Par ailleurs, cette approche profite à tous les participants et non seulement au narrateur présentant une situation qu'il désire approfondir, comprendre, analyser ou améliorer. En effet, ils s'entraînent, en quelque sorte, à analyser des situations éducatives en dépersonnalisant la situation provenant du narrateur pour que chacun se l'approprie, à sa façon. De cette manière, le but de formation est atteint, car cela peut venir modifier, entre autres, « certaines attitudes spontanées, comme la vision unilatérale - recherche d'une seule explication - l'incapacité à se mettre à la place des autres » (Fumat et coll. 2003, p.19), ainsi que « leur donner des capacités d'écoute, d'empathie, mais aussi de distanciation par rapport à leur propre implication, pour les habituer à prendre une posture réflexive qui

s'ouvre à la complexité des situations » (p.19). Du côté du narrateur, en présentant et en explorant une situation éducative lui étant proche, et ce en groupe, cela lui permet déjà de décrire et de réfléchir de façon plus nuancée, alliant diversité, richesse et maîtrise. Par la suite, il bénéficie du travail d'interprétation et d'explication du groupe lui proposant « de nouveaux sens [et] des pistes de réflexion parfois totalement inédites » (p.22).

La situation éducative à l'étude passe par trois états (Fumat et coll., 2003). Tout d'abord, il y a la situation de base, réelle et factuelle, indépendante des acteurs l'ayant vécue. Ensuite, elle passe à celle représentée, racontée, décrite par le narrateur qui y a joué un rôle, grand ou petit, et dont il s'intéresse. Enfin, lorsque le groupe s'approprie la situation, elle devient « élaborée et pensée » (p.22), c'est-à-dire que le processus de réflexion sur cette dernière, par le groupe, permet une décomposition et une recombinaison. Ils la déplient, la déploient, en font ressortir ses constituantes, construisent et établissent des liens et émettent une synthèse respectant à la fois la diversité des points de vue et la complexité de la situation.

Le GEASE, par l'analyse de situations, permet aux participants d'accroître leur liberté d'action. En effet, il est considéré que son analyse des pratiques est caractérisée par une « explicitation de savoir-faire obscurs ou de motivations inconscientes [de] prise de conscience de modèles pédagogiques qui ont une histoire, de modèles sociaux inaperçus et de valeurs cristallisées » (Fumat et coll., 2003, p.22). Ceci est une réponse à certains aspects de la pratique venant brimer la liberté pédagogique telle que « l'ignorance de ses déterminations, l'imitation de manières de faire routinières, la reproduction de modèles non choisis [et] la répétition de réactions personnelles mal maîtrisées » (p.22). L'analyse de situations éducatives engendre donc une certaine émancipation vers une plus grande liberté ou conscience concernant ses actions dans le quotidien de la profession.

Concrètement, le GEASE accueille généralement de 12 à 15 personnes lors de séances de 1h30 à 2h et est constitué de sept étapes (Lamy, 2002). Il s'agit, dans l'ordre, de l'initialisation et du choix d'une situation, de la phase de narration, de la phase de questionnement, de la phase d'élaboration de propositions, de la phase de reprise de la

parole du narrateur et de la phase du compte-rendu et des échanges sur la démarche (Annexe I). La septième étape se situe en dehors du déroulement normal d'une rencontre. Il s'agit de la présentation de la démarche tout au début si c'est la première rencontre où le groupe se réunit. Au cours de ces étapes, les participants sont amenés, tout d'abord, à comprendre et à s'approprier la démarche par l'explication de ses principes et de ses finalités. Ensuite, les gens sont invités à présenter des situations de leur pratique préalablement préparées. L'animateur en choisira une lui semblant significativement intéressante et riche pour le groupe. Ensuite, la situation choisie sera narrée par la personne y étant associée. Elle disposera de dix minutes pour parler librement de ce qui lui semble utile de communiquer et aucune interruption ou question n'est permise. La narration se termine par une problématisation, c'est-à-dire la formulation d'une question de réflexion sur sa pratique. S'ensuit la phase de questionnement où les participants vont chercher de l'information sur la situation afin de bien la cerner. Cependant, seules les questions à caractères informatifs sont acceptées, alors que les interprétations et les questions fermées sont rejetées. À la phase suivante, celle d'élaboration de propositions, le narrateur se retire de la discussion afin d'écouter et de prendre des notes sur les hypothèses explicatives de compréhension, sur les possibilités d'actions futures et sur les résonances personnelles émises par les participants. Il est à noter que les gens doivent garder en tête la question de réflexion proposée par le narrateur. Par la suite, la parole revient au narrateur afin qu'il expose, en cinq minutes, ce qu'il retient et ce qu'il rejette de la discussion précédente. Il doit également se construire des pistes de solutions à partir des propositions et des possibilités d'actions engendrées par le groupe et répondant à son objet de recherche. Enfin, la séance se termine par une discussion libre et ouverte à chacun sur la démarche et sur le vécu des participants au travers de celle-ci.

2.7 APPROCHE RETENUE

Précédemment, le travail en petit groupe, le journal de bord et 3 approches ont été présentées, c'est-à-dire, l'entretien d'explicitation, le groupe de codéveloppement professionnel et le groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. La deuxième et la troisième approche se distinguent quant à leur utilisation en groupe et soulèvent plusieurs similitudes. Toutefois, l'une d'elles seulement a été retenue. Il s'agit du groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE).

Les deux approches se ressemblent en ce qui a trait à la forme. En effet, dans les deux cas, les étapes de la rencontre sont similaires : le choix d'une situation à étudier, la narration de la situation choisie, un temps de questions d'informations et de descriptions, l'élaboration de propositions, les résonnances du narrateur et une synthèse ou un compte rendu de la démarche. Toutefois, en ce qui concerne le fond, il est possible de relever des différences. Le codéveloppement professionnel se concentre entièrement sur le narrateur, c'est-à-dire que le groupe travaille pour lui et en vue de l'aider directement et de lui apporter, en quelque sorte, un plan d'action. Concernant le GEASE, malgré qu'il donne des pistes de réflexion diversifiées et nuancées au narrateur, il vise principalement à procurer à tous les participants de l'entraînement à analyser des situations éducatives, pour ainsi leur permettre d'effectuer des transferts possibles dans leurs pratiques respectives. Le Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives est donc retenu pour cette recherche dans l'optique de permettre un maximum d'apprentissages, de réfléchir sur des expériences et sur de multiples situations variées et diverses ainsi que de favoriser leurs applications dans leurs propres pratiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche qualitative/interprétative s'insère dans le courant phénoménologique et dans une démarche exploratoire. En effet, comme le suggère la recherche qualitative, les démarches se déroulent dans un cadre naturel et spécifique ou au sein même de la situation étudiée plutôt que dans la reproduction de conditions artificielles lors d'expérimentations en laboratoire (Giordano, 2003). Il est de ce fait privilégié d'obtenir une profondeur dans la description de l'objet de recherche, et ce, en misant sur un échantillon moindre de participants à l'étude.

L'intention de la recherche qualitative/interprétative est « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.124) d'où le lien fait avec le courant phénoménologique qui sera discuté plus loin. Ce type de recherche est préconisé pour ses deux facteurs principaux de pertinence et de légitimité, c'est-à-dire, « l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 p.125). Concernant l'accessibilité des connaissances et des résultats produits par la recherche, il est ici question que les activités mêmes de la recherche soient profitables pour les participants, donc ayant des buts plus pragmatiques. Dans cette recherche, ces derniers pourront profiter de développement professionnel au cœur de chaque rencontre même si les résultats de la recherche visent à étudier le processus dans son ensemble. Concernant maintenant le caractère essentiel de l'interactivité, il est question de tenir compte des interactions entre les individus et entre eux et leur environnement pour mieux cerner leur

réalité. Il est justement visé par cette recherche d'établir des rencontres de groupes et d'échanger sur leurs expériences vécues relativement à leur profession.

La recherche qualitative qui est employée ici se situe dans la tradition interprétative. Il n'est pas envisagé de porter un regard objectif sur la réalité étudiée. Chaque acteur ou participant engagé dans la recherche « est donc sujet interprétant et ses interprétations lui sont spécifiques, car intimement liées à son expérience personnelle du monde » (Giordano, 2003, p.20). Le chercheur qui s'inscrit dans la recherche qualitative tient alors à « comprendre le sens ordinaire que les acteurs attribuent à la réalité » (p.20) afin de mieux connaître l'objet dans son ensemble. L'expérience particulière est source d'informations pour décrire et comprendre la situation ou le phénomène de façon plus générale.

En ce qui a trait au critère de validité de la recherche qualitative, on trouve quatre différents critères, soit la crédibilité, la fiabilité, la validation et la transférabilité (Groleau, 2003). La crédibilité se réfère à la « vraisemblance des données recueillies par le chercheur » (p.237), c'est-à-dire que, dans le cas de la présente recherche, ce dernier se doit d'être rigoureux dans sa collecte et son interprétation des données. Pour répondre à ce critère, l'analyse des données se base sur des *verbatim* donc sur les propos exacts et le chercheur prend soin de reformuler les commentaires émis et de les approfondir pour en capter le maximum de sens pour en garder la teneur réelle.

La fiabilité et la validation, quant à elles, s'acquièrent à la fois par la transparence de la recherche et par toutes les traces du travail de recherche afin qu'elles soient accessibles. Il s'agit, par exemple, des outils utilisés, des activités réalisées, des questionnaires soumis aux participants, des données des verbatim et des journaux de bord, etc. ainsi que de soumettre le projet à d'autres chercheurs ou experts aux fins d'évaluation. L'ensemble du mémoire de maîtrise est soutenu et encadré par une directrice qui est intervenue au cours de toutes les étapes de la démarche en plus de porter un regard sur les outils et le questionnaire. De plus, deux évaluateurs externes au projet se pencheront sur la recherche lors de son dépôt et auront à leurs dispositions les éléments cités plus haut sauf les données de verbatim et des journaux de bord qui sont des renseignements confidentiels que seuls le

chercheur et la directrice ont pu avoir accès relativement à l'entente éthique établie avec les participants.

Pour ce qui est de la transférabilité, comme son nom l'indique, ce critère suppose simplement que la recherche peut se transférer dans un autre contexte similaire, par exemple dans une autre commission scolaire dans le cas présent. Les résultats n'étant pas généralisables, ils ont plutôt un caractère explicatif et descriptif de la situation étudiée afin de mieux la comprendre ou la définir. Lors d'une recherche ayant des visées exploratoires comme ici, les conclusions de la recherche peuvent aussi venir démontrer l'importance de poursuivre le projet selon d'autres conditions ou contexte similaire pour ainsi confirmer ou infirmer l'importance de son application ou de son déploiement.

Cette étude se caractérise aussi par une démarche exploratoire de recherche. Ceci soutient simplement le fait d'explorer un angle novateur à un phénomène ou à une situation donnée. Cette démarche contient aussi un travail « d'observation et de réflexion en vue de générer des hypothèses » (De Ketele et Roegiers, 2009, p.85). Trois fonctions sont sollicitées lors de ce travail, soit la fonction de régulation, la fonction descriptive et la fonction heuristique. La fonction de régulation a pour but de recueillir de l'information « pour vérifier l'efficacité d'une action, d'un fonctionnement, d'un système, en vue de lui apporter des modifications éventuelles » (p.105). Dans cette recherche, ceci s'applique à la vérification de l'efficacité d'une action, c'est-à-dire l'application d'un outil d'analyse de pratique précis. La fonction descriptive, quant à elle, a pour but de recueillir de l'information « pour décrire des phénomènes ou une situation, selon un point de vue déterminé, ainsi que pour nommer et caractériser un objet ou un phénomène » (p.107). Pour celle-ci, son application à cette recherche est de décrire le phénomène de l'insertion professionnelle selon l'optique du développement professionnel en groupe. Concernant la fonction heuristique, elle est de mise « lorsque l'activité est orientée vers l'émergence d'hypothèses pertinentes qui seront soumises ultérieurement à des activités de contrôle » (p.108). Son application à la présente recherche est de fournir des pistes d'hypothèses quant au potentiel d'un outil précis d'analyse de pratique en groupe comme mécanisme

d'insertion professionnelle. Cependant, il est à considérer que la vérification d'hypothèses n'est pas un but poursuivi à l'intérieur de cette étude, mais ferait plutôt partie des retombées en vue de recherches subséquentes.

Pour sa part, la recherche phénoménologique découle du concept de l'intentionnalité (Grondin, 2003). Il s'agit de comprendre que « la conscience est toujours conscience de quelque chose, donc visée de sens » (p.7). Dans cette optique, le langage n'est qu'un véhicule de notre intention. C'est un moyen par lequel notre intention peut se traduire ou s'exprimer, et il n'y a pas que le sens du mot exprimé, mais aussi ce qui se trouve derrière celui-ci. En effet, l'expérience que nous avons reliée aux mots que l'on peut choisir ou le sens profond qu'on lui rattache est aussi porteuse de notre sens personnel. D'un autre côté, l'interlocuteur recevant le message décode son intention lui aussi selon le ou les sens qu'il donne aux mots et l'expérience qu'il en retire. D'où la difficulté de bien comprendre l'autre et la source de multiples malentendus.

Il est question également, au sein de la phénoménologie, de se référer au vécu de l'expérience humaine. Pour ce faire, Deschamps (1993) présente quatre méthodes distinctes, soit celle de l'observation, du témoignage personnel, du journal de bord et de l'entrevue. La méthode de l'observation en recherche phénoménologique est qualifiée de participante. Le chercheur se situe directement sur le terrain afin d'y recueillir le plus d'informations possible quant à la situation sociale et environnementale dans lequel le phénomène exploré se produit. Il se retrouve en contact avec les acteurs faisant l'expérience d'une situation à l'étude et se base sur la collaboration qu'il entretient avec eux pour décrire et comprendre le phénomène.

La méthode du témoignage personnel, quant à elle, « consiste simplement à poser une question qui incite le collaborateur à décrire, par écrit, un phénomène qu'il éprouve » (Deschamps, 1993, p.56). Ceci favorise l'obtention de données descriptives se rapportant directement aux perceptions de la personne sur la situation recherchée. Cette méthode est essentiellement utilisée afin de revenir à « l'expérience originaire du fait » (p.56) ainsi que de servir d'assise pour les méthodes du journal de bord et de l'entrevue.

Dans la méthode du journal de bord, l'acteur est appelé à porter une attention à son expérience vécue en vue de la consigner régulièrement par écrit. Tout en lui procurant une meilleure connaissance de soi, ceci permet, au fil du temps, de relever l'évolution de son rapport au phénomène exploré. Les écrits donnent également accès pour le chercheur au concret du quotidien de l'acteur et de son expérience vécue.

La méthode de l'entrevue, dans la recherche phénoménologique, est la plupart du temps de type semi-dirigé ou en profondeur. À l'aide de questions ouvertes, il permet d'aller plus en profondeur dans le récit expérientiel de l'acteur qui est encouragé à livrer le plus sincèrement possible sa propre vision du phénomène et de son expérience vécue. De plus, c'est le moment pour le chercheur d'examiner des sujets qui n'ont pas encore été traités lors des autres méthodes ou qui ne lui paraissent pas totalement éclaircis.

Dans cette recherche, l'apport de la phénoménologie se traduit par deux aspects. Le fait d'étudier le phénomène de l'insertion professionnelle par le biais d'activités d'analyse de pratique en groupe comme mécanisme pour favoriser cette insertion professionnelle et d'explicitier le phénomène, soit l'expérience vécue, rapportée à chacune des rencontres par un participant. De plus, la méthode du journal de bord et la méthode de l'entrevue décrite plus haut sont celles qui sont préconisées.

3.2 ÉCHANTILLON

Afin de réaliser le projet, le recrutement de cinq à dix enseignants en début de carrière, possédant un contexte de travail similaire, s'est échelonné du printemps à l'automne 2010. Ceux-ci pouvaient être attirés à des cycles d'enseignement différent, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire et dans tous les statuts d'emploi, c'est-à-dire, à contrat, en suppléance, en poste ou en remplacement. Les participants volontaires sont considérés en début de carrière lorsqu'ils ont moins de cinq ans d'expérience de travail dans leur profession et reconnu par la direction de leur commission scolaire. Le recrutement

a été effectué par l'entremise d'une commission scolaire, par une offre de formation continue présentée à différentes directions d'école ainsi qu'à la commission scolaire elle-même et par des communiqués par courriel. Le processus s'est poursuivi par boule de neige jusqu'à l'obtention d'un groupe de convenance.

À la suite de l'application de ces procédures de recrutement, cinq participantes ont accepté de participer au projet. On dénombre quatre participantes provenant du secteur préscolaire et primaire et une au secondaire. Toutefois, deux participantes ont été appelées à travailler dans un autre secteur que celui pour lequel elles ont été formées, soit une au secondaire et une autre en adaptation scolaire. Leurs années d'expérience respectives varient d'une année à près de cinq ans. Les statuts d'emploi suivants et variant selon l'expérience ont été répertoriés : suppléance, remplacement, contrat partiel avec suppléance, contrat complet et permanence.

3.3 PROCÉDURE ET DÉROULEMENT

Une fois, le groupe constitué, le groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) a été appliqué pendant une période de deux mois, à raison d'une rencontre de 1h30 à 2h chaque semaine. La première rencontre avait pour objet l'accueil des participantes et de leur fournir les informations sur le projet ainsi que sur le respect de la confidentialité et les exigences s'y rattachant. Ces exigences sont de l'ordre de l'engagement à participer à toutes les rencontres, de manifester une écoute active lors des séances, de la bienveillance à l'égard des autres participantes ainsi que de la tenue recommandée d'un journal de bord. Au cours des rencontres subséquentes, chaque personne a présenté brièvement une situation de leur vécu professionnel selon les règles du GEASE et l'une de ces situations a fait l'objet d'un approfondissement. À la fin de la dernière rencontre, un retour sur l'expérience de groupe vécue ainsi que sur le projet a été mené pour ensuite procéder à la clôture de la séance.

Selon l'entente réalisée avec les enseignantes participantes, cinq rencontres ont été effectuées incluant la première prévue pour l'information. Elles se sont déroulées à l'Université du Québec à Rimouski dans un local de réunion prévue à cet effet. L'horaire était d'une rencontre par semaine de 18h30 à 20h ou 20h30 selon le déroulement de la situation choisie. Le projet de recherche a été approuvé et authentifié par le comité d'éthique de l'UQAR (Annexe II).

3.4 COLLECTE DES DONNÉES

Les participantes ont été invitées à tenir un journal de bord hebdomadaire relatant leur évolution personnelle et leurs apprentissages au sein de la démarche. Ce faisant, la personne se trouve dans la situation de persévérer et de poursuivre dans l'avancement de son propre projet de développement professionnel étant donné qu'elle a la recommandation de produire des écrits chaque semaine. Ce type d'outil sert également à donner un médium alternatif à la discussion afin de rejoindre les aptitudes de chacune. Dans le même ordre d'idée que les typologies auditives, visuelles, certaines personnes peuvent être plus à l'aise et productives à l'écrit que lors des discussions de groupe. C'est dans ces optiques qu'est envisagée la tenue d'un journal de bord.

De plus, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées individuellement avec chaque participante après avoir complété l'ensemble de la démarche. Il a été décidé de prendre le temps avec chacune afin de connaître et d'approfondir leurs commentaires, leurs impressions et les retombées possibles du travail effectué. Afin de recueillir le maximum d'informations, chacune des séances et des entrevues semi-dirigées a été enregistrée. Par la suite, une analyse des propos recueillis a été réalisée en reliant les commentaires entre les participantes pour soulever les similitudes, les différences et leur diversité, et ce, en les recoupant par différents thèmes puisés au sein du questionnaire d'entrevue. Ce questionnaire d'entrevue (Annexe III) se divise en deux sections, soit une section pour chacun des deux objectifs de recherche. La première section concerne l'apport de l'analyse

de pratique en groupe pour favoriser l'insertion professionnelle et contient cinq questions et deux sous-questions. La deuxième touche les retombées de la démarche et l'apport du groupe des participantes à l'aide de sept questions et sept sous-questions.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

4.1 INTRODUCTION

Il est question ici de regrouper les données brutes provenant des verbatim des entrevues semi-dirigées ainsi que des journaux de bord. Ce regroupement fera en sorte de faire ressortir les points dominants et déterminants de chacun des thèmes à l'étude. Ces thèmes sont directement liés aux questions posées lors des entrevues qui relèvent de la question et des objectifs de la recherche. Il s'agit des points suivants : l'expérience de travail en groupe de pairs, la pertinence de l'approche, le journal de bord et les conditions de réalisation des rencontres. Une section succincte à la fin relèvera aussi des commentaires supplémentaires des participantes concernant la démarche en général.

4.2 L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EN GROUPE DE PAIRS

Ce thème aborde les commentaires émis par les participantes quant à leur participation en groupe à des activités d'analyse de pratique. Elles étaient invitées à s'exprimer sur leurs impressions et leurs sentiments généraux en ce qui a trait à leur expérience d'être en groupe pour réaliser une telle activité ainsi que sur l'activité elle-même. Voici le portrait des propos recueillis.

Les participantes ont employé d'emblée le terme « enrichissant » ou « intéressant » afin de décrire de manière générale leur première impression à l'égard du projet réalisé. À cet effet, certaines ajoutent que cela était très constructif, car « on s'entraide toutes et on se

donne des trucs » et même sécurisant parce que « ça venait nous valider des choses qu'on fait, mais qu'on n'est pas toujours certaine de bien les faire ». D'autres, pour leur part, évoquent qu'elles pouvaient constater qu'elles ne sont pas « les seules à vivre certaines situations » et être encouragées par les autres qui leur livraient leurs expériences vécues sur un sujet en particulier. Le fait de se sentir comprise est également un élément qui revient dans leurs commentaires.

Concernant la dynamique du travail d'équipe, elles mentionnent qu'il y avait « une belle ambiance », « une belle équipe » et qu'elles étaient intéressées à livrer leurs expériences vécues. Elles ne ressentaient « pas de jugement de la part des autres ». L'une d'entre elles souligne qu'elle a trouvé les rencontres très pertinentes parce que c'était des participantes « avec des expériences différentes, donc ça créait une dynamique intéressante parce qu'il y avait plusieurs expériences variées ». Toutefois, une autre raconte qu'elle trouvait dommage d'être la seule formée pour le secondaire et qu'elle aurait « aimé plus de diversité dans le choix des participantes ». Cette dernière rajoute que « cependant, les sujets abordés et débattus touchaient tout le monde ».

En ce qui concerne l'approche, l'une d'elles mentionne que « ça me permettait de poser des questions que je ne poserais pas nécessairement à mes collègues proches dans le cadre du travail ». D'autres énoncent qu'elles aimaient les points précis suivant : « J'ai aimé les rétroactions et constater le souci des autres », « Le canevas que tu nous as donné était très intéressant », « J'ai trouvé qu'il s'agissait d'une bonne formule ». Il y a également des mentions indiquant qu'elles ne vivent pas souvent ce type d'activité et qu'il y a un désir pour « qu'il y ait de telles pratiques de façon régulière pour les nouveaux enseignants » et que « cela pourrait même être intéressant pour les enseignants d'expérience ».

4.3 LA PERTINENCE DE L'APPROCHE

Ce thème aborde la pertinence de l'approche employée sous plusieurs angles. De prime à bord, les participantes étaient invitées à se prononcer de façon générale sur la pertinence ou non d'avoir réalisé une telle activité afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière. Par la suite, d'autres questions complémentaires leur étaient posées afin de rechercher de l'information sur des points précis. Il s'agit des interrogations sur les aspects suivant : la clientèle cible, à savoir si c'est approprié seulement lors des cinq premières années d'expérience ou pour toute la carrière; la comparaison avec le mentorat-tutorat; les avantages ainsi que les inconvénients de cette approche.

4.3.1 La pertinence générale de l'approche - Positionnement

Lors du premier questionnaire de façon générale, les enseignantes se prononçaient sur la pertinence ou non d'avoir un groupe d'analyse de pratique afin de favoriser l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière. Sur les cinq participantes, quatre se sont positionnées positivement et l'autre a tenu des propos nuancés à ce sujet. Voici les commentaires des participantes qui justifient leur positionnement.

Du côté positif, il est mentionné que lorsque l'on est en début de carrière, « on se pose tout le temps 10 000 questions » et que « dans le cadre du travail, souvent on n'a pas le temps de poser ces questions-là, ou encore on a toujours l'impression de déranger ». Ce groupe d'analyse de pratique offre « un temps que tu prends pour ça, donc personne ne se sent mal de poser des questions sur la vie professionnelle ». À ce sujet, une participante énonce que de son côté elle a une famille connaissant bien le milieu de l'éducation et qu'elle pouvait alors poser toutes ses questions à ses proches. Elle renchérit en disant que « cette approche est donc très pertinente pour ceux et celles n'ayant personne autour d'eux pour avoir des trucs et des réponses ». Deux autres parlent plutôt du fait que « souvent on

est laissé à nous-mêmes » et que « juste pour le fait de diminuer le sentiment que l'on se sent un peu toute seule dans ce qu'on vit au début, ça vaut la peine » d'être encadré par ce type d'approche. Le groupe est un moyen de les lier avec « des personnes qui peuvent venir nous aider, nous encourager », « qui a vécu des situations comme les tiennes » et qui « te fait voir que tu n'es jamais toute seule à vivre des choses semblables ». Il est question aussi que ce type d'approche « doit se faire plus souvent et plus régulièrement parce que tu peux te baser sur l'expérience des autres pour bâtir ta pratique ».

Du côté plus nuancé, la participante évoque qu'elle a de la difficulté à affirmer que l'insertion professionnelle est favorisée. Elle justifie sa réticence du fait qu'il « y aurait fallu qu'il y ait plus d'enseignants » c'est-à-dire, plus de participants ou de groupes de participants. Elle formule également sa position en disant que « favoriser l'insertion c'est un bien grand mot » en voulant dire que c'est un long processus difficilement qualifiable et qui comporte ses hauts et ses bas. Malgré tout, elle voit une pertinence à cette approche du fait de parler du vécu de chacun et que de prime abord cela peut sembler pertinent, « mais il faudrait pousser plus loin, sur une plus longue période ».

4.3.2 Clientèle cible

Les participantes étaient invitées à s'exprimer sur la clientèle cible pour ce type d'approche. Plus précisément, il était entendu de discuter de cet aspect selon le seul critère de l'expérience, à savoir si cette approche est pertinente principalement pour les enseignants en début de carrière (cinq premières années d'expérience) ou pour toute la carrière enseignante.

Les participantes ont toutes convenu de la pertinence de cette approche à la fois pour les enseignants en début de carrière, parce qu'au début « on est moins sûr de nous », mais aussi pour tous les autres, car le « processus réflexif reste le même » et se poursuit tout au long de la carrière. Toutefois, elles font une distinction principale entre les deux groupes. Il

est fait mention que cela pourrait être plus « intensifs au début », alors que par la suite, l'approche serait encore offerte, mais avec plus d'espacement entre les rencontres. Ce qui justifie d'autant plus leur choix d'offrir ces formations continues tout au long de la carrière enseignante, puisque la profession est en perpétuel changement. En effet, les participantes conviennent qu'« il faut toujours s'adapter » parce que « les besoins de la clientèle changent », « la dynamique de classe n'est jamais la même d'un groupe à l'autre » et « les générations d'enfants changent ». Ces changements feraient en sorte, selon elles, que les enseignants bénéficieraient de continuer d'avoir des rencontres entre eux encadrées d'une approche de ce type, « car même si tu as de l'expérience, tu ne peux pas être outillé parfaitement ». Il est aussi mentionné qu'il serait intéressant « d'inclure des personnes ayant différents types d'expérience » et que, ce faisant, cela permettrait « d'atténuer les effets de la routine au contact des expériences des autres et d'ajouter de la créativité » dans la pratique de chacun, débutant ou non.

4.3.3 Comparaison avec le mentorat et le tutorat

Ce point complémentaire avait pour objectif d'interroger les participantes quant à savoir si l'approche en groupe de pairs répond à un besoin non comblé par le mentorat. Elles se sont donc penchées sur cette question en plus d'apporter des éléments de comparaison.

Parmi les cinq participantes, deux n'avaient jamais pris part à des rencontres de mentorat au moment de réaliser les entrevues avec elles. L'une d'elles mentionne ne pas vouloir se prononcer sans en avoir une meilleure connaissance. L'autre indique qu'on lui a offert ces rencontres, mais qu'elle a choisi plutôt de s'inscrire à l'approche proposée par cette recherche. Son choix se basant sur le fait d'avoir les bénéfices du mentorat, soit de développer ses compétences professionnelles, tout en ayant un groupe de pairs dont l'expérience est similaire. Selon elle, cela donne les avantages de parler de notre vécu, des doutes et des sentiments d'incompétence que l'on peut éprouver, mais que l'on « n'oserait

pas dire à un enseignant chevronné pour ne pas avoir l'air de se casser trop la tête ou de laisser savoir qu'on est peut-être pas à notre place. »

Pour ce qui est des trois autres participantes ayant déjà pris part à des sessions de mentorat, elles mentionnent que l'approche en groupe de pairs amène une perspective différente pouvant bonifier le mentorat. En effet, il est même suggéré que ce type d'approche soit greffé au mentorat puisque dans celui-ci, il serait davantage question « de partage de matériel, de planification de cours ou d'horaire, d'un apport du mentor vers le mentoré » et donc d'un soutien plus technique ou pragmatique, toutefois considéré comme important. L'approche en groupe de pairs, quant à elle, viendrait apporter une diversité d'expériences, de point de vue et de pistes de réflexion ainsi que l'accroissement de la motivation professionnelle grâce au dynamisme des échanges. Il est également considéré comme un avantage qu'il y ait un animateur extérieur à leur collègue ou supérieur de travail pour encadrer le groupe et les discussions.

4.3.4 Les avantages

Les participantes ont eu à se prononcer sur les avantages et les bénéfices qu'une telle approche d'analyse de pratique en groupe de pairs a pu leur apporter. Il en ressort une diversité de propos partagés en grande majorité entre elles.

Parmi les commentaires dominants des participantes, on retrouve l'accès aux expériences des autres afin d'alimenter sa propre réflexion sur son agir professionnel. De ce fait, les enseignantes pourraient se valider et se rassurer quant à certaines interventions qu'elles ont posées et dont elles étaient incertaines. S'il était question où la participante voulait savoir ce qu'elle pourrait améliorer dans une situation donnée, le groupe de pairs permet « d'être plusieurs têtes à se pencher sur un même problème » et ainsi « atténuer le sentiment d'isolement ».

Grâce à l'absence de jugement et au sentiment d'égalité entre elles, il est mentionné qu'il était possible de s'ouvrir et de s'entraider permettant d'exprimer des craintes, des doutes et des besoins. Cela ferait en sorte de pouvoir extérioriser le stress et d'évacuer les tensions vécues de l'intérieur en regard aux multiples décisions prises quotidiennement.

Il est aussi considéré comme un avantage d'avoir un canevas ou une procédure à suivre parce que « parler de manière informelle [avec les collègues] de ce que l'on vit, ça fait du bien, sauf qu'on ressort moins de solutions que lorsque c'est plus formel. » De plus, la démarche proposée offrait aux participantes de nouveaux outils à appliquer dans leur travail et permettrait d'axer les échanges vers un développement positif et sur des solutions.

Les derniers commentaires font état d'avoir connus de nouvelles personnes, de donner de nouvelles idées, d'étoffer et de diversifier sa réflexion, de favoriser la discussion et l'ouverture sur une multiplicité de sujets, et ce, en étant profitable à tous les cycles d'enseignement.

4.3.5 Les inconvénients

Concernant les inconvénients ou les insatisfactions à l'égard de l'approche, les participantes se prononcent en disant que de prime abord il n'y en a pas vraiment qui leur viennent à l'esprit. À la suite de l'approfondissement des propos avec elle sur ce sujet, elles ont élaboré sur trois sujets précis. Il s'agit de la relation avec soi-même et les autres, des conditions de réalisation et d'un point technique sur l'approche.

Il est mentionné que de se retrouver en groupe et d'échanger des expériences vécues demandent « un temps pour que tout le monde s'adapte aux autres ». En effet, les participantes évoquent que plus les rencontres avançaient et plus la confiance s'installait, et selon l'une d'elles, si les activités s'étaient poursuivies sur six mois, elles auraient été prêtes à s'ouvrir davantage. De plus, une participante renchérit en disant que dans sa personnalité, elle n'a pas de difficulté à se confier à ses pairs, mais qu'elle comprend que

« certaines personnes pourraient y avoir des réticences et même une peur du jugement ». Concernant les différentes personnalités, il est fait mention que certaines participantes sont plus effacées et d'autres prennent plus de place. Ce faisant, une participante a pu ressentir que par rapport au dynamisme qu'une d'elles avait pour un sujet en particulier, une autre n'a pas eu autant la chance de s'exprimer. Il est aussi à souligner quant au choix des participantes, que quatre enseignantes au cycle primaire et qu'une seule au cycle secondaire pouvait faire en sorte de débalancer le propos et de tirer davantage vers un côté en particulier.

En ce qui a trait aux conditions de réalisations, il ressort dans les propos que le soir n'est pas la solution gagnante pour offrir les rencontres. Cette approche programmée le soir et située sur une plus longue échelle, donc sur plusieurs mois, pourrait ne pas assurer sa pérennité. Pour cela, il est envisagé que « ce soit considéré par la commission scolaire comme une formation continue et d'être dégagé de la tâche en classe pour y participer le jour ». Il est également rapporté que le fait de devoir penser à des sujets à venir discuter à l'avance ainsi que réaliser un journal de bord demande un engagement en temps dans la démarche dans un univers où les enseignants et enseignantes ont un horaire des plus chargé. Considérant cet état de la tâche enseignante et que le journal de bord est recommandé, mais pas obligatoire dans la démarche, ce dernier se retrouvait à être laissé pour compte faute de temps ou d'énergie.

Le point technique de l'approche qui a soulevé des réflexions et des questionnements est en lien avec le choix du sujet à l'étude pour la rencontre. En effet, un dilemme se crée et se résume par le commentaire suivant : « Il y a tellement de bons sujets et l'on ne peut pas parler de tout. Tu veux parler du tien, mais tu voudrais aussi entendre celui de l'autre. » Il est proposé que malgré que tous les sujets choisis, parmi ceux présentés au début de la rencontre, ont profité à la réflexion de chacune sur la profession enseignante, plusieurs autres n'ont pas eu l'approfondissement souhaité. Il y aurait donc raison de se demander si le fait de ne pas avoir pu approfondir son sujet ne pourrait engendrer une insatisfaction par rapport à ses attentes. Toutefois, l'une des participantes évoque que certains sujets qui n'ont

pas été choisis font l'objet, pour elle, d'une réflexion en démarche personnelle. Elle indique également que le sujet retenu représentait « souvent une situation qui était la plus générale pour tous les domaines » et qui était acceptée par le groupe. Dans un autre ordre d'idée, il est fait mention que de choisir une seule question précise reliée au sujet à l'étude afin d'orienter précisément la réflexion pouvait représenter un défi, une difficulté ou un effort. De plus, trouver une seule question précise sur son sujet pourrait être interprété comme le fait de laisser tomber plusieurs aspects pouvant être tout aussi intéressants.

4.4 LE JOURNAL DE BORD

Les commentaires sur le journal de bord ont été recueillis et portent sur trois aspects précis. Les participantes se sont prononcées sur les avantages et les inconvénients pour ensuite discuter de sa pertinence de l'inclure ou non dans la démarche.

L'une des participantes mentionne comme un avantage de tenir un journal de bord et que cet exercice lui a fait prendre conscience de certaines choses, tel que des besoins de formation ou de soutien qu'elle peut avoir afin de se développer professionnellement. Une autre évoque que cela lui permet de continuer sa réflexion. Cet approfondissement pourrait faire en sorte de faire évoluer son opinion et sa compréhension de situations particulières de leurs vécus professionnelles. Il y a aussi l'idée que de « décrire quelque chose n'a pas le même impact sur la réflexion que quand elle reste à l'état de discours intérieur » parce que ce faisant, on clarifie notre pensée et on étoffe notre positionnement.

Au niveau des inconvénients, il ressort de cela majoritairement que tenir un journal de bord demande que l'on prenne un temps pour s'y pencher. Certaines d'entre elles, malgré leur bonne volonté, ont eu de la difficulté à trouver une régularité à consacrer un temps à l'écriture. Deux participantes se sont dotées de manières de faire afin d'écrire leurs journaux de bord. L'une le faisait après les rencontres afin de continuer sa réflexion et l'autre le faisait à la main, lors de certains petits moments libres peu importe où elle se

trouvait. Il est fait mention qu'un moment officiel pourrait même être intégré à la fin de chaque rencontre pour l'écriture. Concernant la difficulté que peut représenter l'écriture d'un journal de bord, l'opinion est partagée. Il y en a pour qui cela est facile d'écrire ses réflexions, alors que pour d'autres, l'exercice est demandant et le fait de se forcer pour le faire réduit la qualité de la réflexion qui s'y trouve.

Il est considéré dans l'ensemble comme pertinent de retrouver la tenue d'un journal de bord dans ce type de démarche réflexive. Les participantes y trouvent la possibilité d'effectuer des transferts de leurs réflexions ou de leurs apprentissages. En effet, il est fait état que si elles tiennent compte d'un conseil mentionné par l'une d'elles, elles peuvent y faire un retour dans le journal de bord afin de réfléchir sur leurs interventions. Sa pertinence est aussi, selon l'une d'elles, relative aux personnalités de chacun parce que certains sont plus à l'aise d'écrire, alors que d'autres sont plus à l'aise verbalement. De plus, sa pertinence irait en augmentant si les rencontres ne sont pas trop rapprochées. S'il y en a souvent, il y aurait moins de nouvelles réflexions sur lesquelles se pencher. Si les rencontres sont espacées, le journal de bord permet de garder le fil conducteur de la réflexion jusqu'à la prochaine rencontre ainsi que de permettre d'avoir de nouvelles idées en tête, ce qui rendrait cet outil plus attrayant.

4.5 LES CONDITIONS DE RÉALISATION

Les participantes ont été questionnées quant aux conditions mises en place pour réaliser les rencontres. Il s'agit de question sur des points précis de la démarche, c'est-à-dire l'horaire, la durée et la fréquence des rencontres ainsi que le lieu de travail. De plus, il leur était proposé de donner leurs opinions sur ce que pourraient être les conditions idéales afin de réaliser de nouveau un projet similaire. Dans le même ordre d'idée, elles se sont également prononcées sur les modifications qu'il y aurait à apporter à l'approche réflexive, à la démarche de groupe employée ou aux conditions de réalisations entourant les activités.

4.5.1 Les conditions mises en place

Au niveau de l'horaire des rencontres, il a été choisi, selon les disponibilités des participantes, qu'elles commencent à 18h30. Cette plage horaire a été acceptée pour toutes les rencontres lors de la présentation du projet à la première séance. En grande majorité, les enseignantes rapportent ce choix comme judicieux étant donné qu'il était entendu qu'il convenait à leur emploi du temps. Elles évoquent que ce n'est ni trop tôt, ni trop tard et que cela leur donnait un certain temps pour décompresser. Il est dit que les rencontres redynamisaient, c'est-à-dire qu'il est possible de trouver un regain d'énergie au contact des autres, mais aussi qu'il pouvait être difficile d'avoir l'énergie pour repartir de chez soi après la journée de travail. L'une d'elles mentionne qu'en cours de processus cet horaire devenait moins propice pour elle et cela lui causait d'être serré dans le temps. Elle indique ne pas avoir manifesté ce désagrément au cours des rencontres parce qu'il y avait déjà eu une entente de réalisée. Des alternatives ressortent à l'effet de faire les rencontres à l'heure du midi tout en prenant un dîner convivial, lors de journées pédagogiques ou à la suite de la fin du dernier cours. Par contre, il est à prendre en considération que les participantes doivent être du même milieu professionnel pour se réunir sur l'heure du dîner ou à la fin du dernier cours et que les enseignantes puissent avoir la liberté d'aller à ces rencontres lors de journées pédagogiques.

Après le questionnement quant à la durée et la fréquence des rencontres, les enseignantes expriment des points de vue relativement similaires dans l'ensemble, mais l'on retrouve certaines divergences. En ce qui concerne la durée, elles s'entendent pour dire que l'heure et demie était « suffisante », « ni trop courte, ni trop longue », « qu'elle passait très vite » et « qu'on avait beaucoup de choses à se dire ». Alors que certaines trouvent que d'avoir un temps en surplus à la fin de l'heure et demie pour « déborder » et communiquer sur divers sujets complémentaires est souhaitable, d'autres sont plutôt d'avis que « ça commençait à tourner en rond », qu'il était temps de résumer la rencontre et de se concentrer sur l'essentiel. Sur la fréquence des rencontres, les propos vont dans le sens qu'une fois par semaine était « correcte », « approprié » et même « parfait » pour le cadre

de cette recherche. L'une d'entre elles renchérit en disant que plus souvent que cela aurait été trop, alors qu'une autre mentionne que dans un cadre pédagogique, une fois par semaine serait difficile à réaliser. Elle envisagerait davantage que cela soit aux trois semaines ou même une fois par mois.

Pour toutes les enseignantes interrogées, le lieu de travail situé dans un local de réunion à l'UQAR est unanimement apprécié. Ce lieu est qualifié de « parfait », « génial » et « propice à la discussion ». Selon elles, les avantages sont d'avoir à leur disposition des chaises confortables et de pouvoir être placés en cercle. Ces conditions faisant en sorte de favoriser les échanges, « de se sentir professionnelles », « de rejoindre tout le monde », et de se mettre à l'aise. Il y a également une mention à l'égard d'être dans un lieu reconnu comme l'UQAR donne un côté formel aux rencontres pouvant permettre d'être plus sérieux lors des échanges tout en restant convivial.

4.5.2 Les conditions idéales

À la suite de la réflexion sur les conditions qui ont été mises en place dans le cadre des rencontres, les participantes avaient à se prononcer sur les conditions qui, selon elles, seraient idéales pour réaliser de nouveau un tel projet tout en motivant les enseignants et les enseignantes à y participer. Ces conditions sont de l'ordre du nombre de participantes, de l'intervalle de temps entre les rencontres, de la composition du groupe de participantes et des thèmes et questions abordés lors des rencontres.

Il leur était tout d'abord demandé d'énoncer leur opinion sur le nombre de participantes souhaitées. Elles sont toutes du même avis en disant préférer un petit groupe, ceci voulant dire pour certaines cinq ou six personnes et pour d'autres de cinq à huit personnes. Elles justifient leur choix en disant que ce nombre permet « de ne pas trop s'éparpiller », « d'avoir du temps et de la place pour chacun », « d'être plus à l'aise » et « de pouvoir mieux connaître les personnes. » Elles rejettent l'idée de se rendre à dix

participantes et plus pour les raisons contraires à celles présentées pour les petits groupes. Il s'agit qu'en plus grand groupe moins de temps est accordé à chacune, la gêne et le malaise soient plus présents et que certaines personnes prennent plus de place que d'autres.

Ensuite, les participantes se sont prononcées sur l'intervalle de temps qu'il est privilégié d'avoir entre les rencontres. Elles s'entendent pour dire que de se réunir chaque semaine serait trop lourd à porter, faute de temps. Cependant, les opinions divergent sur la fréquence idéale. D'un côté, l'on retrouve celles qui envisageraient de deux à trois semaines d'intervalle. Elles mentionnent que cela « donne un peu plus de lousse » et « permettrait de rejoindre plus de personnes », et ce, tout en ne perdant pas le fil des rencontres précédentes. De l'autre côté, il est soulevé d'avoir une fréquence adaptative, c'est-à-dire, de s'adapter dans le temps vis-à-vis certaines conditions. Selon ce que les participantes évoquent, l'on pourrait retrouver des rencontres plus rapprochées au début des années scolaires et lors de la création de nouveaux groupes afin de « créer des liens ». De plus, l'intervalle entre les rencontres irait de pair avec certaines réalités de la profession enseignante, soit que ce soit plus espacé lors des fins d'étapes, moments soulevés par les enseignantes comme ceux où le manque de temps est plus grand. Il est aussi fait mention de s'adapter à l'expérience du groupe, donc des rencontres rapprochées dans le cas d'enseignantes débutantes et plus distancées pour les enseignantes et les enseignants avec plus d'années d'expérience. Cette distance varierait, selon elles, d'une rencontre aux deux mois à deux rencontres par année. Enfin, cette fréquence adaptative irait en concert avec une écoute active des besoins des participantes par la personne responsable d'animer les rencontres.

Pour continuer, les enseignantes ont été invitées à donner leurs opinions sur la composition du groupe. Les propos recueillis vont principalement vers le fait de rassembler des participants de plusieurs milieux différents ensemble. Il est rapporté comme préférable d'inclure une diversité « entre les écoles, les expériences et les cycles d'enseignement ». L'idée sous-jacente à ce point de vue serait d'éviter les gens semblables pour diminuer l'effet de comparaison et de jugement envers soi et les autres, tout en rendant les gens plus

à l'aise de livrer leurs expériences professionnelles. Cette diversité les amènerait aussi, selon les participantes, à connaître d'autres personnes et à découvrir des savoir-faire employés dans d'autres écoles. L'une des participantes mentionne qu'en plus de vivre cette diversité, elle serait intéressée de vivre l'expérience aussi au sein de son équipe-école. Selon elle, un tel groupe permettrait de « tisser des liens, favoriser la communication et la bonne entente ainsi qu'une meilleure compréhension de l'autre ». Elle soutient également que le fait de discuter ensemble pourrait changer vers le mieux la conception qu'ils se font de chacun et par le fait même améliorer l'ambiance de l'école. Toutefois, une autre participante a mentionné à cet égard qu'il pourrait y avoir une perte d'authenticité due à une possible peur du jugement des autres qui te côtoient tous les jours. Le dernier commentaire sur la composition des participants est à l'effet de retrouver un groupe composé « d'enseignants chevronnés qui parlent de leurs vécus aux enseignants débutants ». Cette forme de mentorat en groupe aurait pour but de transmettre des manières de faire et de rassurer les enseignants débutants par l'échange d'expériences des enseignantes établies.

Enfin, il est question des thèmes et des questions abordés lors des rencontres. Concernant le choix du sujet ou du questionnement qui sera abordé par le groupe, c'est-à-dire la participante qui présentera plus en détail après avoir écouté brièvement chacune d'entre elles, il est considéré comme appréciable que l'animateur fasse lui-même ce choix. Cette opinion est justifiée par le fait que l'animateur a un regard extérieur et peut juger quel questionnement peut rejoindre le plus de participantes ou est le plus fécond au niveau d'apprentissages possibles. Toutefois, une approche mixte est aussi privilégiée. Il s'agit dans ce cas que si l'animateur ne voit pas un sujet se démarquer, qu'il puisse offrir aux participantes le choix de ce sujet, et ce, démocratiquement. Il est également soulevé comme étant essentiel qu'après qu'un sujet ou une question générale ait été choisi, que les participantes se concentrent sur une question précise relative au thème général. Ce faisant, les propos seraient dirigés pour répondre à une interrogation claire tout en évitant d'ouvrir et de se perdre dans un débat trop large où l'on s'éloignerait d'un but commun.

4.5.3 Les modifications à envisager

Après avoir discuté des avantages et des inconvénients ainsi que des conditions qui ont été mises en place et des conditions qui seraient idéales, les participantes se sont prononcées sur les modifications qui pourraient être envisagées. Certaines modifications ont déjà été soulevées lors des précédentes sections et ne seront pas toutes reprises ici. Voici le résumé des propos recueillis lorsque les participantes ont eu à répondre explicitement sur la question des modifications. Il s'agit de trois aspects, soit la formalité des rencontres, le journal de bord et le choix du sujet de la rencontre.

Sur le même aspect de la formalité des rencontres, deux propos opposés ont été apportés. D'un côté, il serait préférable d'avoir plus de consignes et de se trouver dans un cadre plus formel. De plus, il est recommandé de rester plus centré sur ces consignes et de moins en déroger. L'exemple de la participation du narrateur est soulevé. Dans les règles strictes de l'approche, le narrateur ne doit pas commenter en temps réels les propositions des participantes, mais bien attendre après cette discussion pour rapporter ce qu'elle retient et désire appliquer dans le futur. Dans les faits, il est difficile de restreindre le narrateur de réagir aux commentaires des autres. La participante qui évoque ce propos mentionne comme modification de faire sortir le narrateur du cercle de parole pour créer une distanciation et diminuer la facilité d'intervenir. Cependant, elle dit également qu'en étant plus « dirigiste » de cette façon, ça diminue grandement la convivialité des rencontres. D'un autre côté, il est dit par deux participantes qu'elles ont appréciées de pouvoir déroger un peu de la formalité tout en étant redirigé adéquatement. En faisant cela, le groupe s'adaptait aux besoins des participantes lors de chaque rencontre afin de potentialiser les occasions d'apprentissages plutôt que de s'encadrer dans une démarche inflexible qui peut faire diminuer la motivation et le foisonnement d'idées.

L'une d'entre elles revient sur les journaux de bord. Elle mentionne qu'il y a une certaine difficulté à trouver du temps afin de s'arrêter et de se pencher sur son journal de bord. Elle suggère de prendre ce temps à la fin des rencontres. De cette manière, un

moment pour le faire est prévu formellement et il servirait à récapituler ses apprentissages ou le cheminement de ses réflexions pour la rencontre qui vient de se dérouler.

Une autre participante évoque une modification quant au choix du sujet de la rencontre. Elle a trouvé que le temps de présentation du sujet de chacune était trop court et que, pour se faire une bonne idée, il serait préférable de donner plus de temps pour cette présentation. Selon la présente formule, une à deux minutes étaient offertes à chacune pour présenter son sujet. Par la suite, une d'entre elles était choisie pour présenter en détail son sujet. Selon la participante, le fait de donner un peu plus de temps permettrait de faire un meilleur choix, du moins, en meilleure connaissance de cause.

4.6 COMMENTAIRES ADDITIONNELS GÉNÉRAUX

À la fin des entrevues semi-dirigées, les participantes étaient invitées à partager des commentaires additionnels sur des sujets préalablement discutés ou démettre d'autres points de vue généraux sur n'importe quel sujet.

Il est souligné comme dommage qu'il n'y ait pas eu plus de participants ou de participantes et qu'il y ait autant de refus de s'engager dans un tel projet. Selon elles, plusieurs groupes auraient pu être constitués et beaucoup de personnes profiteraient de vivre une expérience similaire ou de vivre ce genre de groupe plus souvent. L'avantage principal est qu'elles se rendent compte qu'elles ne sont pas les seules à vivre certaines problématiques et de se sentir soutenue dans celles-ci. De plus, il est considéré que ce projet pourrait très bien s'officialiser au sein de la commission scolaire ou de se greffer au programme de mentorat en réunissant les mentorés.

Elles ont trouvé que les rencontres étaient enrichissantes, qu'elles formaient une belle équipe et qu'elles s'encourageaient entre elles. Il est mentionné qu'elles ont de l'intérêt à revivre ce genre de groupe et à prendre connaissance de la présente recherche dans laquelle elles ont participé. Elles sont reconnaissantes d'y avoir participé et rapporte comme

important d'avoir un animateur-accompagnateur qui est extérieur au groupe et qui s'occupe du bon déroulement des rencontres ainsi que du suivi des apprentissages.

4.7 CONCLUSION

En résumé, il a été question de mettre en lumière les propos recueillis lors d'entrevues semi-dirigées avec les participantes des rencontres ainsi que les commentaires provenant des journaux de bord. Ces propos ont été compilés et regroupés en plusieurs catégories :

- 1) **L'expérience de travail en groupe de pairs** apportait des renseignements sur le vécu de chacune des participantes relativement à la dynamique de groupe et à l'appropriation de l'outil d'analyse de pratique;
- 2) **La pertinence de l'approche** contenait le positionnement des participantes quant au bien fondé de cette même approche et, plus précisément, sur sa clientèle cible, sa comparaison avec le mentorat-tutorat, ses avantages et ses inconvénients;
- 3) **Le journal de bord** relatait l'expérience des participantes à l'égard de ses avantages, de ses inconvénients et de sa pertinence;
- 4) **Les conditions de réalisation** voyaient les participantes se prononcer sur les conditions mises en place pour réaliser les rencontres, les conditions idéales pour recréer un tel projet ainsi que sur les modifications à envisager;
- 5) **Les commentaires additionnels généraux** présentaient d'autres opinions ou points de vue généraux sur l'ensemble du projet.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 INTRODUCTION

À la suite de la synthèse des résultats, ce chapitre amènera à la discussion sur différents aspects de la recherche et de l'approche. Dans un premier temps, il sera question de faire un retour sur ce qui a été dégagé de la problématique et du cadre conceptuel pour en faire des liens avec les résultats obtenus. Dans un deuxième temps, le propos portera sur les limites de la recherche ainsi que sur les considérations éthiques.

5.2 RETOUR ET LIENS

Dans la problématique, il a été vu que le phénomène d'abandon de la profession enseignante au sein des novices est préoccupant. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question, mais comme Lamarre (2004) nous l'indiquait, il est étonnant de constater que cette situation est d'actualité depuis plus de quarante ans sans en arriver à la résoudre ou à l'améliorer significativement. Au cours des deux dernières décennies, un intérêt marqué pour l'insertion professionnelle a été relevé dans la littérature, ce qui a fait avancer les connaissances sur le sujet. Il a été analysé sous des angles différents, dont entre autres les étapes traversées par les novices, les difficultés rencontrées dans la pratique, les trajectoires d'emploi, le sens donné à l'expérience, l'appréciation de la formation initiale, le développement des compétences professionnelles et les modalités d'accompagnement (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Concernant ces modalités d'accompagnement,

trois ont été présentées plus en détail : le mentorat, l'enseignement en tandem et l'analyse de pratique. En considérant ses bénéfices sur le développement professionnel, c'est-à-dire qu'elle permet une rétroaction sur ses interventions en vue de les améliorer, c'est l'analyse de pratique qui a été retenue. De plus, il a été choisi qu'elle serait orientée vers un travail de groupe pour les avantages sur le sentiment d'appartenance et de solidarité tout en offrant l'échange d'expériences variées et le foisonnement d'idées.

L'étude visait à répondre à la question de recherche suivante :

- Quel est l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière?

Les objectifs qui guidaient le processus de recherche s'énonçaient comme suit :

- Connaître le point de vue d'enseignants en début de carrière en ce qui concerne l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle;
- Analyser le point de vue des enseignants en début de carrière en ce qui concerne l'application en groupe d'un outil d'analyse de pratique afin de ressortir la pertinence et les retombées positives de cet outil.

Le cadre conceptuel, quant à lui, commençait en décrivant brièvement un aspect de la recherche et un outil employé, soit respectivement le travail en groupe de pairs et la tenue d'un journal de bord. Le discours s'est poursuivi par la présentation de trois approches différentes d'analyse de pratique. Il s'agissait de l'entretien d'explicitation, du groupe de codéveloppement professionnel et du groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. À la suite de leur description, une comparaison en a été tirée et s'est conclue par l'adoption du groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives pour la présente recherche. Ce choix a été fait, entre autres, pour les avantages suivants :

- Favoriser l'entraînement à analyser des situations éducatives;
- Permettre d'effectuer des transferts possibles dans leurs pratiques respectives;
- Offrir des apprentissages qui, en plus d'en permettre à la personne qui présente sa situation vécue, mais à toutes les participantes.

La présentation des résultats a permis de dégager les informations nécessaires afin de répondre aux objectifs de la recherche. Le premier objectif consistait à savoir si l'analyse de pratique en groupe est envisageable en tant que mécanisme d'insertion professionnelle.

Il convient de rappeler ici que l'insertion professionnelle réfère « à un programme d'activités élaboré dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière ou au début de l'exercice de leur fonction » (Weva, 1999, p.189). L'analyse de pratique en groupe faisait donc partie de ces activités proposées aux nouveaux enseignants. Il a été mentionné par Donnay et Charlier (2006) que la personne en interaction peut analyser sa pratique dans le but de mieux comprendre ses interventions professionnelles et ainsi adapter ses actions vers la recherche de meilleurs résultats. Ce développement professionnel est inhérent aux nouveaux enseignants qui vivent un « choc de la réalité » (Nault, 1999). D'autant plus que la profession demande une perpétuelle adaptation surtout pour les nouveaux qui se retrouvent avec les classes les plus difficiles ou en suppléances, et ce, en devant faire parfois plusieurs établissements différents.

Sur ce premier objectif venant d'être décrit, les enseignantes participantes à l'étude sont dans l'ensemble en faveur de l'utilisation de l'analyse de pratique en groupe afin d'accompagner ceux et celles en début de carrière dans leur insertion professionnelle. Dans leurs propos, il est mentionné sommairement que d'un côté cela leur a permis de combattre l'isolement, de se valider dans leurs interventions, de découvrir des manières de faire, de réfléchir sur sa pratique et d'évacuer des tensions ou du stress. D'un autre côté, il a été recueilli que ce travail est engageant émotionnellement, demande une capacité d'ouverture aux autres, ne doit pas alourdir la tâche professionnelle et ne peut traiter tous les sujets

présentés, donc peut créer une déception vis-à-vis des attentes. À la suite de ces positions, nous pouvons dégager des commentaires des participantes qu'il est effectivement envisageable et souhaitable d'offrir l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle. Bien qu'il y ait des nuances ou des modifications à apporter selon elles afin de réunir les conditions idéales, elles ont de l'intérêt à revivre ces rencontres et jugent à la fois qu'il y a un besoin non comblé pour ce genre de mécanisme et que ce projet s'instaurerait bien au sein de la commission scolaire.

Le deuxième objectif, quant à lui, portait sur les commentaires des enseignantes participantes en ce qui a trait au fait de se retrouver en groupe pour appliquer un outil d'analyse de pratique.

À ce sujet, Donnay et Charlier (2006) soutiennent que de se retrouver en groupe pour pratiquer une démarche réflexive contribue à enrichir la compréhension des situations de travail voulant être analysé. Ceci se traduit par les interactions avec les autres professionnels, qui eux sont distanciés du problème ou de la situation à l'étude. Ce faisant, l'on favoriserait la multiplicité des compréhensions et solutions possibles. De son côté, Perrenoud (2001) indique que le groupe de travail permet, grâce au soutien et à une méthode de travail appropriée, de faire progresser un participant dans ses réflexions et dans ses analyses lors d'une situation où cette personne ne peut plus avancer seule. Le groupe se trouvant encadré par un animateur responsable du fonctionnement des rencontres peut alors procurer aux participants un lieu structurant les échanges. Il offre également un soutien et un point de comparaison quant à sa propre insertion professionnelle, ainsi que des conditions de liberté d'expression et de confiance.

Sur cette description du deuxième objectif, les résultats ont montré que les participantes soutiennent avoir apprécié la formule de groupe et encouragent son application. En effet, en plus de retrouver les avantages décrits lors du premier objectif notamment au niveau de combattre l'isolement et de se valider auprès des autres, il est mentionné qu'elles ont pu profiter d'une variété d'expériences différentes, que le groupe de pairs avait une bonne dynamique les mettant à l'aise de parler de leurs vécues

professionnels et qu'elles pouvaient s'exprimer sans jugement de la part des autres. Les participantes ont trouvé productif et facilitant d'être plusieurs à se pencher sur une même situation et de livrer la situation aux autres qui eux sont détachés et ont du recul face à celle-ci. Toutefois, malgré la diversité des expériences professionnelles, il est souligné comme préférable d'avoir une bonne diversité et équilibre entre les différents niveaux d'enseignement pour ne pas mettre des participants à part des autres. Elles rapportent aussi que de s'ouvrir et d'échanger son vécu avec les autres demandent un temps d'adaptation aux autres et de l'engagement pour la démarche. En terminant, le groupe permettrait donc de faire des apprentissages variés, qui seraient plus limités individuellement et différents qu'en relation mentorale, ainsi que de créer un sentiment d'appartenance et de se relier avec d'autres professionnels vivant des situations similaires.

5.3 LIMITES ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Il convient de présenter dans cette section certaines limites inhérentes à la présente recherche tout en mettant en lumière les considérations éthiques qui ont guidé le processus. Plus précisément, il sera question de généralisation et de transférabilité, de confidentialité, de l'échantillon à l'étude ainsi que des bénéfices et risques liés au développement professionnel des participantes.

Concernant les limites de la recherche, il convient de souligner quant tant que recherche visant à explorer et évoluant dans un contexte précis, la généralisation des résultats n'est pas un objectif, c'est-à-dire qu'on ne pourra affirmer retrouver les mêmes résultats à tous les coups. Cependant, compte tenu de l'approche utilisée, cette recherche est accessible pour une transférabilité. En effet, d'autres chercheurs pourraient se baser sur la méthodologie énoncée pour la transposer dans un contexte similaire, par exemple au sein d'une commission scolaire différente. Au niveau pragmatique, il est possible de faire profiter des retombées et avantages envisagés à d'autres enseignants afin d'accompagner leur insertion en début de carrière quel que soit leur région ou leur milieu.

Une des considérations majeures est celle du respect à la confidentialité. Il est entendu d'emblée que les chercheurs en éducation sont soumis à cet impératif. Cependant, dans un travail de groupe où les professionnels ont à livrer un message teinté de leur réalité et de leurs situations particulières, cet impératif se veut également être en application entre les participants eux-mêmes. D'où l'importance de prendre la première séance de groupe afin de tenter de former cet esprit de coopération, d'engagement et d'aide mutuelle inscrit dans le respect de la confidentialité. Selon Turcotte et Lindsay (2008), en précisant les paramètres ou les conditions de participation au groupe et après discussion à ce sujet entre les participants, le groupe se dote de normes formelles favorisant un sentiment de sécurité et d'engagement à l'égard du groupe. De plus, cette prise de décision sur les normes à respecter de la part de chacun des participants fait fonction de première tâche collective visant à commencer la consolidation de l'équipe et du climat de confiance.

Pour ce qui est du recrutement et de l'échantillon à l'étude, beaucoup d'efforts ont dû être déployés pour convaincre ces enseignants et enseignantes en début de carrière à s'impliquer dans une approche inconnue venant en quelque sorte alourdir leur tâche déjà assez ambitieuse. Étant donné cette situation, il n'a pas été possible d'atteindre l'idéal d'une certaine proportionnalité quant au sexe et au niveau d'enseignement. En effet, seules des enseignantes, donc de sexe féminin, ont pu être recrutées et une seule représentante du niveau secondaire s'est manifestée contre quatre du cycle primaire. Toutefois, il y a eu une bonne diversité sur les années d'expérience, variant de moins d'un an à près de cinq ans.

Il était important et convenu avec les participantes dès le départ que les rencontres serviraient à la présente étude, mais qu'elles offraient également l'assurance d'accomplir un travail portant sur leur développement professionnel. Elles ont été informées qu'elles pourraient y trouver des connaissances et y faire des apprentissages. Toutefois, il était aussi mentionné qu'étant donné la nature des sujets à l'étude, soit de parler de leur vécu professionnel, des sentiments désagréables pouvaient être éprouvés par cette expérience. Les enseignantes étaient invitées à exposer ce qu'elles choisissaient comme expériences, donc elles étaient capables de respecter leurs propres limites sur ce qu'elles voulaient

échanger. Néanmoins, elles n'avaient pas de contrôle sur la réaction des autres vis-à-vis leur partage, donc elles s'exposaient à des réactions pouvant être nuancées et confrontantes. Les participantes ont consenti en toute connaissance de cause et il était prévu que de telles situations pourraient se produire.

Une insatisfaction non planifiée a pourtant été soulevée. Il s'agit de devoir choisir un seul sujet parmi ceux présentés pourrait faire ressortir une insatisfaction si le sien n'est pas retenu. Cela se passe dans le cas où la participante s'attend à ce que son sujet soit choisi et qu'elle a le besoin d'exposer le sien. Parmi les commentaires des participantes à ce sujet, il est souligné que la majorité du temps cette situation se vit bien parce qu'elles ont quand même le désir d'entendre les situations des autres et elles savent qu'elles pourront en tirer un apprentissage. Cependant, à une occasion, cette insatisfaction s'est produite et elle pourrait engendrer une démotivation ou un désengagement au sein de la rencontre qui se déroule. Malgré que cela est rapporté par une seule participante et concerne une seule des rencontres, il est tout de même important de la rapporter et de prévoir de telles situations au moment des rencontres. À ce sujet et en terminant, il convient de dire que les participantes soulignent que les bénéfices réalisés au sein des rencontres sont plus importants que les insatisfactions à leurs égards et qu'elles envisageraient de se trouver à nouveau engagées dans ce type d'analyse de pratique en groupe.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette recherche a présenté un portrait de la problématique actuelle de l'abandon de la profession enseignante malgré le travail d'insertion professionnelle qui est déjà mis en œuvre. À la suite d'une revue d'approches existantes afin de travailler l'insertion professionnelle, l'analyse de pratique a été préconisée. Au sein de cette approche, trois outils d'analyse de pratique ont été décrits et le Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE) a été retenu. Cet outil a ensuite été mis en pratique auprès d'un groupe de cinq enseignantes en début de carrière pour en recueillir leurs commentaires, à savoir si cet outil et le travail de groupe permettent de favoriser l'insertion professionnelle.

Les commentaires recueillis des enseignantes qui ont participé à l'étude permettent de dire que l'analyse de pratique en groupe peut favoriser significativement la qualité de l'insertion professionnelle. Le fait d'avoir un groupe de pairs à qui se relier et avec qui partager ses expériences professionnelles dans un cadre défini est d'une grande importance en ce qui concerne l'idée de combattre l'isolement et de passer au travers de situations insatisfaisantes de la profession. Les enseignantes étaient capables de se partager leur expérience vécue concernant la même situation à l'ordre du jour tout en réfléchissant ensemble à des pistes de solutions ou d'améliorations de celle-ci. En somme, se situer en groupe pour réfléchir ensemble offrirait un sentiment d'appartenance et des moyens pour mieux vivre les insatisfactions de sa profession, donc de favoriser son insertion professionnelle et de rester au sein de sa profession.

Plusieurs éléments seraient intéressants à examiner comme pistes futures. En effet, d'autres outils existent que celui qui a été employé et pourrait venir apporter des nuances méritantes d'être explorées. Gervais (1999) apporte l'idée qu'« il serait également intéressant de suivre une cohorte de jeunes enseignants qui ont su développer une pratique réflexive en groupe » (p.133) depuis leur formation initiale. Il y a aussi tout simplement de refaire le processus avec d'autres groupes afin de valider les questions de recherche ou d'investiguer d'autres sous-questions pertinentes comme sur le nombre idéal de participants ou de participantes. Finalement, cette étude s'est déroulée en dehors du cadre formel de l'éducation, soit pour une recherche universitaire, il serait donc intéressant de l'explorer en l'instaurant à l'intérieur du cadre scolaire d'une commission scolaire afin d'en étudier sa viabilité.

En souhaitant que le contenu de ce mémoire puisse être utile à toute personne qui s'intéresse à l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle.

ANNEXE I

Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (GEASE)

Étapes du dispositif du GEASE :

1. Initialisation et choix d'une situation
2. Phase de narration
3. Phase de questionnement d'information
4. Phase d'élaboration de propositions :
 - a. Explicatives ou de compréhensions
 - b. De possibilités d'actions
 - c. De résonances personnelles
5. Phase de reprise de parole par le narrateur
6. Compte-rendu de la démarche et commentaires généraux

Document préparé par Maurice Legault (hiver 2008), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, maurice.legault@fse.ulaval.ca

Tiré de : Fumat, Y., Vincens, C. et Richard É. (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF, Paris.

ANNEXE II



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Maxime Fortin
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Anne Marie Lamarre
Titre du projet :	L'analyse de pratique en group comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière au secondaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-59-295
Période de validité du certificat:	01 avril 2010 au 01 avril 2011
Durée de l'intervention auprès des participants :	Avril 2010 à Mai 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 17 mars 2010

Date d'émission : 30 mars 2010

ANNEXE III

Questionnaire pour les entrevues semi-dirigées

Quel est l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme d'insertion professionnelle auprès d'enseignants en début de carrière?

À la suite de l'expérience que vous avez vécue, j'aimerais connaître votre point de vue en ce qui concerne l'apport de l'analyse de pratique en groupe comme mécanisme pouvant favoriser l'insertion professionnelle.

- Comment décrieriez-vous votre expérience de travail avec le groupe de pairs?
- Est-ce que cette approche est pertinente pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants? Pourquoi?
- Est-ce approprié d'offrir ces formations durant les 5 premières années d'expérience des enseignants en début de carrière? Pourquoi?
 - Si ces formations étaient offertes, est-ce que vous y participeriez? Pourquoi?
- Est-ce pertinent d'offrir ces formations tout au long de la carrière enseignante? Pourquoi?
 - Si ces formations étaient offertes, est-ce que vous y participeriez? Pourquoi?
- Est-ce que le travail en groupe de pairs répond à un besoin non comblé par le mentorat ou le tutorat? Pourquoi?

À la suite de l'expérience que vous avez vécue, j'aimerais connaître votre point de vue en ce qui concerne les retombées possibles pour des enseignants en début de carrière en ce qui a trait à l'application en groupe d'un outil d'analyse de pratique.

- Selon vous, quels sont les avantages de cette approche concernant l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière?
- Que pensez-vous du journal de bord qui y est rattaché?
 - Avantages – Inconvénients – Pertinence
- Comment décririez-vous votre expérience vis-à-vis des conditions mises en place pour réaliser les activités d'analyse de pratique?
 - Horaire – local – durée de l'activité – espacement des séances
- Quelles seraient pour vous les conditions idéales si ces activités étaient proposées par la commission scolaire?
- Est-ce que vous percevez des inconvénients à cette approche? Lesquels?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des aspects de l'approche proposée que vous modifieriez? Lesquels?
- Auriez-vous d'autres commentaires à communiquer sur des sujets non abordés ou des compléments aux questions précédentes?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arpin, Lucie et Louise Capra. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Boutin, Gérald. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. (2009). *Documents électroniques* [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?rubrique32. Consulté le 6 juillet 2012.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2009). *Documents électroniques* [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article293. Consulté le 6 juillet 2012.
- De Ketele, Jean-Marie et Xavier Roegiers. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deschamps, Chantal. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Desgagné, Serge. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans Céline Garant, France Lacourse et Marco Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres : acte du quatrième Colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p.77-89). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Donnay, Jean. et Évelyne Charlier. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Faingold, Nadine. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter*, XLII, 40-48.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). *Documents électroniques* [En ligne]. Accès : www.fse.qc.net/publications/actualites/singleview-actualites/news/22920/202/2/1253822207/index.html. Consulté le 6 juillet 2012.
- Fumat, Yvelyne, Claude Vincens et Richard Étienne. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Gagnon, Johanne. (2007). *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Galvani, Pascal. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, VIII(2), 95-121.
- Garant, Céline, Michèle Lavoie, Hélène Hensler et André Beauchesne. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans Jean-Claude Héту, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Gervais, Colette. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans Jean-Claude Héту, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Giordano, Yvonne. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. Dans Yvonne Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Éditions EMS.
- Groleau, Carole. (2003). L'observation. Dans Yvonne Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Éditions EMS.
- Grondin, Jean. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guppy, Neil et Scott Davies. (1996). La dynamique du marché du travail dans la profession d'enseignant. *Revue trimestrielle de l'éducation*, III(4), 33-43.

- Hazard, Daniel. (2003). *L'intimité du métier en quête de socialisation*. Mémoire de DESS inédit, Université François Rabelais de Tours, France.
- Hétu, Jean-Claude. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Hétu, Jean-Claude, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès. (Dir.) (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- King, Alan J. C. et Marjorie J. Peart. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lamarre, Anne Marie. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédit, Université du Québec à Montréal.
- Lamarre, Anne Marie. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, XXIV, 19-56.
- Lamontagne, Monique. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Lamy, Maurice. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Expliciter*, XLIII, 1-13.
- Lavoie, Michèle et Céline Garant. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. Dans Céline Garant, France Lacourse et Marco Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres : acte du quatrième Colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)* (p.93-115). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lhotellier, Alexandre et Yves St-Arnaud. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, VII(2), 93-109.

- Martineau, Stéphane, Annie Presseau et Liliane Portelance. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, Actes du 5^e colloque international Recherche(s) et formation, IUFM des Pays de la Loire, Nantes, CD-Rom.
- Martineau, Stéphane, Anne-Catherine Vallerand et Christine Bergevin. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans Liliane Portelance, Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau et Colette Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 11-30). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nault, Geneviève. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique* 128, septembre-octobre, 23-25.
- Nault, Thérèse. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Payette, Adrien. (2004). Le codéveloppement professionnel. Dans Lucie Mandeville (Dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment* (p. 81-102). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Payette, Adrien. et Claude Champagne. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Philippe. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Philippe, Lyne. (2007). *L'enseignement en tandem : Démarche pédagogique facilitant l'appropriation de programmes élaborés par compétences*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Portelance, Liliane, Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau et Colette Gervais. (Dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Riopel, Marie-Claude. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université Laval.

- Schön, Donald A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Yves. (1987). *L'action efficace : méthode d'autoperfectionnement pour augmenter l'efficacité de son action* (4^e éd.). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Turcotte, Daniel et Jocelyn Lindsay. (2008). *L'intervention sociale auprès des groupes* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vermersch, Pierre. (1991). L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée. Dans Bernadette Courtois et Gaston Pineau, (Dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 270-284). Paris : La Documentation Française.
- Vermersch, Pierre. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Weva, Kabule W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans Jean-Claude Héту, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.

