



Collaborer pour soutenir les nouveaux enseignants en formation professionnelle, enjeu d'une recherche-action

Par Sandra Coulombe, Manon Doucet, Ahmed Zourhlal, professeurs à Université du Québec à Chicoutimi
Et Sarah Thibeault, candidate à la maîtrise en Éducation et orthopédagogue à la CS De La Jonquière

Résumé

Pour soutenir l'entrée des enseignants dans le monde de l'enseignement en formation professionnelle (FP), les centres de formation professionnelle (CFP) disposent de mécanismes d'accompagnement tels que des structures d'accueil et des systèmes de parrainage (Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010). Malgré tous les mécanismes en place, les nouveaux enseignants continuent à éprouver des besoins de soutien liés à l'apprentissage de leurs tâches de travail. Selon Coulombe, Zourhlal et Allaire (2010), ils ont notamment besoin de comprendre la tâche enseignante, d'être capables de planifier l'enseignement et l'apprentissage, d'être en mesure de gérer les groupes-classes et de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. En collaboration avec des enseignants expérimentés, une conseillère pédagogique et des directions de deux CFP de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, nous avons donc choisi de mettre à l'essai deux groupes de codéveloppement professionnel (un par CFP participant) pour soutenir les nouveaux enseignants.

Mots clés : Collaboration, codéveloppement professionnel et recherche-action



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Ce texte apporte essentiellement une réflexion liée à la collaboration établie d'abord entre les chercheurs et les acteurs du milieu de pratique, et ensuite entre les membres de l'équipe de recherche et les participants aux groupes de codéveloppement professionnel. Pour mettre la table à cette réflexion, la problématique, le concept principal, la méthodologie et quelques résultats de recherche sont exposés. Ces premières parties du texte mènent à réfléchir, dans un premier temps, aux interactions et aux pratiques professionnelles développées dans le cadre des groupes de codéveloppement professionnel et, dans un second temps, aux manifestations de la collaboration au sein de l'équipe de recherche.

Problématique et recherches sur l'insertion professionnelle en enseignement professionnel

Pour la majorité des enseignants en FP au Québec, l'insertion professionnelle en enseignement ainsi que la transition entre le métier d'origine et le métier d'enseignant représentent des changements professionnels et des défis considérables. Cette transition professionnelle exigeante sur les plans personnels et professionnels provient d'une double conjoncture : (a) le recrutement des enseignants s'effectue parmi les travailleurs en emploi sans formation à l'enseignement; et (b) le passage difficile entre le métier et l'enseignement puisque du jour au lendemain, ces individus se retrouvent avec une charge d'enseignement dans laquelle ils doivent mobiliser les compétences professionnelles à enseigner sans avoir été formés pour enseigner (Balleux, 2006a; Deschenaux et Roussel, 2010a).

Depuis quelques années, plusieurs chercheurs québécois ont documenté les conditions d'entrée en enseignement professionnel. Des recherches exploratoires ont tracé le portrait des étudiants-enseignants au baccalauréat en enseignement professionnel (Balleux, 2006a, 2006b, 2011) et le cheminement d'insertion professionnelle de ces enseignants



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Boucher, 2004). Des études qualitatives ont mis en lumière les facteurs d'attrition des enseignants en FP (Loignon, 2006), le portrait du processus de leur construction identitaire (Gaudreault, 2011) et le rôle des valeurs dans la construction identitaire des enseignants en FP (Gagné, 2015). Finalement, des enquêtes ont décrit le parcours professionnel de ces enseignants (Deschenaux et Roussel, 2010a), leur cheminement pour accéder à la carrière enseignante (Deschenaux et Roussel, 2008) et les réalités de la formation au baccalauréat (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012). Nous constatons que diverses méthodes de recherche ont été utilisées pour documenter les conditions et les processus d'insertion et de transition professionnelles des enseignants en FP au Québec. Toutefois, aucune d'entre elles n'utilise la recherche-action (RA) pour accompagner les changements de pratiques d'insertion professionnelle des enseignants en FP et dégager des manifestations de la collaboration entre enseignants pour favoriser l'entrée en enseignement.

Dans cet ordre d'idées, les objectifs de recherche étaient (a) identifier et de soutenir la mise en place, avec les acteurs du milieu, d'un mécanisme d'accompagnement, misant sur la collaboration, pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants en FP, et (b) dégager les apprentissages réalisés, les manifestations de la collaboration et les savoirs partagés dans le cadre de ce mécanisme pour soutenir les enseignants dans cette étape de leur vie professionnelle.

Groupe de codéveloppement professionnel et concept de collaboration

À la lumière de ce qui précède et en s'appuyant sur le modèle de Payette et Champagne (1997), des groupes de codéveloppement professionnel ont été mis en place pour accompagner les nouveaux enseignants en FP. Le groupe de codéveloppement professionnel se définit comme une approche de formation misant sur le groupe et sur les interactions entre des participants pour l'émancipation des pratiques professionnelles (Payette et Champagne, 2000). Ce type de groupe est



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

composé d'environ huit personnes et vise l'amélioration de la pratique professionnelle ainsi que la réflexion et la compréhension de problématiques vécues. Il permet aux participants d'avoir un groupe d'appartenance, de briser l'isolement, d'apprendre à aider, d'apprendre à être aidés, de mieux se connaître et d'apprendre des uns et des autres.

Par ailleurs, le groupe de codéveloppement professionnel s'organise autour de quelques étapes. D'abord, les participants exposent leurs situations problématiques et expriment leurs questionnements. Pendant cette étape, les autres membres du groupe, nommés consultants, écoutent et formulent des questions pour préciser les problèmes et les questionnements pour comprendre les demandes des participants. Ensuite, les participants définissent et précisent leurs demandes ou leurs attentes vis-à-vis des situations explicitées et les consultants réagissent en partageant leurs impressions, en émettant des commentaires, en formulant des suggestions et des idées pour aider les participants. Pendant ces réactions, les participants écoutent, notent et tentent d'assimiler les informations ou les suggestions des consultants, et ce, dans le but de concevoir un plan d'action pour remédier ou bonifier les situations discutées par le groupe. Les consultants aident les participants à concevoir le plan d'action. Enfin, tous les membres du groupe doivent en arriver à formuler leurs apprentissages et ce qu'ils retirent de l'exercice de codéveloppement pour leur pratique professionnelle (Payette et Champagne, 2000).

Dans ce dispositif de co-construction des connaissances professionnelles, tous les membres du groupe ont des responsabilités : (a) l'identification d'un problème ou d'une situation problématique, (b) la présentation efficace au groupe, et (c) la précision des attentes.

De plus, ils doivent être réceptifs et ouverts aux échanges, capables d'explorer et d'expérimenter des actions ou des solutions proposées par le groupe ainsi que disposés à effectuer un retour au groupe sur les résultats obtenus. Les animateurs doivent s'assurer de respecter les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

étapes de fonctionnement, de faciliter et de stimuler les apprentissages et d'amener les membres du groupe à évaluer le processus de consultation et le fonctionnement du groupe. L'aspect co-constructif et collaboratif de ce dispositif d'accompagnement apparaît fort pertinent pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en FP.

Au Québec, la collaboration entre acteurs scolaires est au cœur de la professionnalisation de l'enseignement en vue de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage et de la réussite du plus grand nombre d'élèves (MEQ, 2001; Tardif, 2007). Les écoles deviennent de plus en plus hétérogènes, les élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans les classes et le travail enseignant dépasse la simple transmission des connaissances (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). Dans cette conjoncture, les enseignants doivent se parler pour coordonner les contenus et pour partager les ressources matérielles et didactiques disponibles, les méthodes pédagogiques, les stratégies de gestion des groupes-classes, les projets particuliers, etc. (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009; Borges, 2011). De plus, les enseignants expérimentés doivent collaborer avec les nouveaux enseignants en les accompagnant dans leur insertion professionnelle (MEQ, 2001), et ce, par le partage de leur expertise développée au cours de leur formation universitaire et de leur expérience en enseignement.

Cody, Coulombe, Giroux, Gauthier et Gaudreault (2016), à l'instar de Borges (2011), de Dionne et Savoie-Zajc (2011), de Marcel, Dupriez et Bagnoud. (2007) et de Portelance, Borges et Pharand (2011), définissent la collaboration comme un lieu pour amorcer un travail conjoint, dans lequel au moins deux individus interagissent et œuvrent collectivement à ce travail. Selon Cody et al. (2016), la collaboration s'inscrit dans un milieu structuré par une coordination administrative et pédagogique et constitue un processus complexe renvoyant à un lieu commun (Dionne et Savoie-Zajc, 2011), à un engagement vers un but commun et à une ouverture aux savoirs et aux expériences des autres (Portelance, 2011).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cinq modalités de collaboration selon leur degré d'intensité se retrouvent également explicitées dans les écrits :

1. La cohabitation (Garcia et Marcel, 2011);
2. La coordination, c'est-à-dire l'ordonnancement, l'adaptation et l'agencement des actions en fonction de celles des autres acteurs et des décisions de la direction (Marcel et al., 2007);
3. La collaboration entendue au sens de « l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail » (Marcel et al., 2007, p.10), espace et temps organisés par une coordination administrative et pédagogique;
4. La coopération (niveau supérieur nécessitant un ajustement mutuel des collaborateurs) (Marcel et al., 2007) et
5. La coélaboration (mise en jeu et articulation des savoirs partagés) (Allaire, 2008; Garcia et Marcel, 2011).

La collaboration se manifeste par les éléments suivants : (a) l'intensité, soit l'intérêt accordé à un travail conjoint, à la profondeur du travail, à la relation et à la confiance entre individus (Marcel et al. 2007; Dionne et Savoie-Zajc, 2011); (b) l'ouverture d'esprit, notamment l'ouverture à soi, à la réflexion, l'ouverture à l'autre et la confiance mutuelle (Marcel et al. 2007; Dionne et Savoie-Zajc, 2011); (c) la communication, dont la capacité des individus à communiquer entre eux et à faire circuler de l'information (Marcel et al. 2007; Dionne et Savoie-Zajc, 2011); (d) l'interdépendance des ressources (Marcel et al. 2007; Portelance, Borges et Pharand, 2011); (e) la poursuite d'objectifs communs (Portelance et al., 2011); et (f) la prise de décision consensuelle (Portelance et al., 2011).

Les retombées anticipées de collaboration sont nombreuses. Celle-ci permet notamment de partager des savoirs (connaissances, expertises, habiletés, compétences), des tâches, des valeurs, des croyances, des façons de faire, des pratiques et des innovations. Elle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

donne également la possibilité de se former en continu par la coélaboration des connaissances (Allaire, 2008; Marcel et al., 2007; Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Borges, 2011; Dionne et Savoie-Zajc, 2011).

Cadre méthodologique

Pour atteindre le changement souhaité, la recherche-action (RA), au sens de Lavoie, Marquis et Laurin (1996, p.41), représente une méthodologie pertinente en raison de son « caractère social associé à une stratégie d'intervention évoluant dans un contexte dynamique ». Selon ces auteurs, cette méthode possède comme finalités (a) la compréhension d'une pratique professionnelle, (b) la production de connaissances sur cette pratique et (c) le changement des pratiques scientifiques et professionnelles. La RA doit avoir « pour origine des besoins sociaux concrets et elle doit être menée dans les milieux » de pratique (Laurin et al. 1996, p.41). Elle doit mettre à contribution les chercheurs et les acteurs des milieux à plusieurs étapes de son déroulement.

Pour plusieurs auteurs, dont Dolbec et Clément (2000), Lavoie et al. (1996) et Savoie-Zajc (2001), la structure méthodologique de la RA constitue un processus récursif continu entre la planification, l'action et la réflexion. Lavoie et al. (1996, p. 186) le rappellent d'ailleurs très bien : « il n'y a pas de modèle unique et fixe pour mener une RA [...] toute démarche doit s'ajuster au fur et mesure de son déroulement afin de répondre de façon appropriée aux objectifs de départ ».

Les étapes de la recherche-action

Dans le cas qui nous occupe, cinq étapes réalisées sur une durée de deux ans ont conduit à l'atteinte des objectifs de recherche et à la diffusion de ses résultats. L'analyse du contexte et de la problématique (étape 1) a mené à l'analyse et à la connaissance du problème à résoudre par les chercheurs et des acteurs du milieu, à la constitution



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'une équipe de recherche composée de quatre enseignants expérimentés, d'une conseillère pédagogique, de trois chercheurs et d'une assistante de recherche. Lors de cette étape, les chercheurs ont négocié leur entrée dans le milieu, leurs rôles, celui des autres membres de l'équipe de recherche et celui des éventuels participants recrutés, soit les nouveaux enseignants. Les membres de l'équipe de recherche ont établi des relations de confiance et créé un climat propice au changement.

Par ailleurs, la planification (2^e étape) nous a amenés à rencontrer les directions des CFP volontaires pour les informer de la mise à l'essai souhaitée et à recruter les participants (nouveaux enseignants). Deux groupes de codéveloppement professionnel, un par CFP, ont alors été constitués de quatre participants (nouveaux enseignants), de deux enseignants expérimentés, d'une conseillère pédagogique et de deux chercheurs. À cette 2^e étape, la fréquence des rencontres des groupes de codéveloppement (trois rencontres pour chaque groupe) ainsi que celles de l'équipe de recherche (entre les rencontres des groupes de codéveloppement) a été déterminée.

Puis, l'implantation des avenues privilégiées pour atteindre le changement visé constitue la troisième étape, c'est-à-dire la mise à l'essai (Dolbec et Clément, 2000). Pour réaliser cette étape, les chercheurs suivent et ajustent le plan d'action proposé en observant, en prenant des notes et en recueillant les documents pertinents aux observations. Ils interviennent également, au besoin, en interrogeant certaines actions et en poussant la réflexion et la mise à l'essai toujours plus loin. Lors de cette phase, les rencontres de chaque groupe ont été réalisées suivant le déroulement des étapes des groupes de codéveloppement professionnel soutenues par Payette et Champagne (2000), étapes définies précédemment. Ces rencontres n'avaient pas de thématiques prédéterminées, elles étaient centrées sur les préoccupations et les questionnements des participants.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Analyser et réfléchir sur la mise à l'essai des groupes de codéveloppement pour soutenir les nouveaux enseignants en FP sont les actions qui ont constitué la quatrième étape du projet de RA. Cette étape s'est déroulée par le biais de groupes de discussion réalisés avec chacun des groupes de codéveloppement, par un questionnaire en ligne rempli par 7/8 nouveaux enseignants et une rencontre de l'équipe de recherche (chercheurs et acteurs du milieu) pour réaliser un bilan de la RA et discuter des suites à y donner, dont la diffusion des résultats (étape 5).

Enfin, l'étape ultime consiste à rendre accessibles les savoirs co-construits aux intervenants du milieu afin qu'ils s'en servent pour leurs pratiques ou qu'ils les rejettent parce qu'ils ne s'appliquent pas à leur contexte particulier (Dolbec et Clément, 2000). Cette diffusion des résultats se fait sous différentes formes (présentations, communications, publications) scientifiques et professionnelles.

Instruments de collecte de données

Trois sources ont permis de collecter les données : les verbatims des rencontres des groupes de codéveloppement, les verbatims des groupes de discussion réalisés après la mise à l'essai et des questionnaires en ligne remplis par les participants. Ainsi, à l'étape de la mise à l'essai, toutes les rencontres ont été enregistrées et transcrites. Cette transcription a mené à l'analyse des données et à l'émergence de certaines tendances des différents sujets discutés. Après les trois rencontres de chacun des groupes de codéveloppement, deux groupes de discussion ont offert aux participants de s'exprimer et de réfléchir sur la mise à l'essai. Afin de compléter ces données, un questionnaire virtuel à échelle numérique, à choix de réponses et à commentaires a été rempli par les participants. Ils ont pu, à nouveau, réfléchir et s'exprimer individuellement sans contrainte de temps.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les participants

Les huit participants à la recherche ont été recrutés sur une base volontaire à partir d'une invitation envoyée par courrier électronique. Ils étaient des enseignants ayant moins de cinq années d'expérience en enseignement, inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel et peu avancés dans leur cheminement académique. Ils provenaient de secteurs différents de la formation professionnelle (cuisine, construction, santé, vente).

Quelques résultats

Dans le but de bien réaliser le pont entre le concept de collaboration, les groupes de codéveloppement professionnel et la présente réflexion, quelques résultats obtenus par le biais des groupes de discussion et des questionnaires en ligne ont été regroupés autour de l'interaction entre les participants et des retombées anticipées de cette collaboration, soit le développement des pratiques professionnelles.

Dans un premier temps, des données liées aux interactions entre les participants montrent que les groupes leur ont permis de se sentir moins seuls, de partager une passion sans se sentir jugés, de consolider des relations interprofessionnelles et d'envisager les solutions concrètes pouvant être utilisées dans le quotidien des tâches enseignantes. Un participant dans un groupe de codéveloppement (G1) l'a d'ailleurs énoncé de la façon suivante : « Et bien que nous ne sommes pas seuls au monde, des problématiques que l'on pense énormes, finalement ça se vit partout, voir que je n'étais pas seule... Et que nous avons des étudiants normaux finalement. »

Par ailleurs et de manière plus descriptive, les participants soutiennent être tout à fait en accord avec quatre des cinq éléments liés aux apports des groupes de codéveloppement. Le groupe a permis :

- De faire des témoignages personnels sur sa propre expérience dans le but d'aider les autres;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- D'entendre des témoignages de personnes vivant les mêmes défis qu'eux;
- D'échanger au sein du groupe et ainsi se sentir moins seul;
- De comprendre leur rôle en tant qu'enseignant dans le CFP;
- De réfléchir sur l'importance d'accompagner les nouveaux enseignants de la FP.

Enfin, à la lumière des données, 75% des répondants soutiennent être tout à fait en accord sur le fait que la participation à un tel groupe leur a permis de mieux comprendre leur rôle en tant qu'enseignant à la FP, alors que 25% ont plutôt été moyennement en accord avec cette affirmation. Les répondants considèrent que leur participation à un groupe de codéveloppement a surtout permis de réfléchir sur leur gestion de classe, sur la planification d'enseignement, sur la capacité de prendre en charge des élèves avec des besoins particuliers et sur le développement et l'éthique professionnelle en tant qu'enseignant. Leur participation à un groupe de codéveloppement a apporté des changements à leur capacité de communiquer oralement, à leur capacité à prendre en charge des élèves avec des besoins particuliers, à la collaboration entre collègues, à leur développement professionnel en enseignement et à l'éthique professionnelle. En question ouverte dans le questionnaire, les répondants ont exprimé avoir maintenant davantage confiance en leur enseignement et que leur participation leur a permis d'être mieux outillés en ce qui a trait à la gestion de classe. L'homogénéité des réponses obtenues pour cette dimension met en lumière les avantages de la collaboration sur le développement professionnel.

Somme toute, ces quelques données, présentées dans ce texte de manière très sommaire, permettent de dégager des constats favorables liés aux interactions entre les participants et aux pratiques professionnelles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1

Constats favorables émergeant des groupes de codéveloppement

Outils de collecte	L'interaction entre les participants	Les pratiques professionnelles
Groupes de discussion	Se sentir moins seuls, écoutés, compris et plus libres; Partager la passion du métier; Consolider des relations entre les collègues; Adopter une attitude d'ouverture.	Être rassuré sur sa pratique; Réinvestir des solutions proposées dans sa propre pratique; Énoncer les pistes de solutions à d'autres collègues lors des rencontres.
Questionnaires en ligne	L'ouverture à recevoir de l'aide; Le sentiment d'avoir pris sa place dans le groupe; Se sentir moins seuls; Découvrir qu'il est possible de ne pas vivre seuls le processus d'apprentissage de l'enseignement; Les autres participants peuvent m'aider et je peux aider les autres.	Mieux comprendre son rôle d'enseignant en FP; Réfléchir à la gestion de classe, à la planification, à la capacité de prendre en charge des élèves avec des besoins particuliers, au développement professionnel en tant qu'enseignant et à l'éthique professionnelle; Apporter des changements à la communication orale, à la prise en charge des élèves avec des besoins particuliers, à la collaboration entre collègues, au développement professionnel et à l'éthique professionnelle; Faire des témoignages sur sa propre pratique dans le but d'aider les autres; Avoir davantage confiance en son enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La lecture de ce tableau trace un portrait organisé de quelques résultats liés à l'interaction entre les participants et aux pratiques professionnelles dans le cadre de groupes de codéveloppement professionnel. Premier constat, les énoncés montrent des éléments favorables à la mise en place du groupe de codéveloppement, plus précisément des éléments liés à la perception des interactions. Ainsi, les interactions positives que suscitent les groupes de codéveloppement montrent que la collaboration est une stratégie d'intégration favorable pour les nouveaux enseignants de la FP.

Deuxième constat, les éléments favorables à la mise en place du groupe de codéveloppement parallèlement aux pratiques professionnelles représentent également plusieurs énoncés émis par les participants. Ainsi, il semble alors possible de poursuivre en précisant qu'en plus de favoriser l'interaction, et de surcroît la collaboration, la mise en place de tels groupes favorise le développement professionnel des nouveaux enseignants en FP.

Discussion

Dans cette section, une réflexion envisage, dans un premier temps, la collaboration entre les membres de l'équipe de recherche (chercheurs et acteurs des CFP volontaires) pour favoriser l'atteinte des objectifs du projet et, dans un deuxième temps, la collaboration entre les membres des groupes de codéveloppement professionnel pour favoriser le développement des pratiques professionnelles. Nous effectuons cette réflexion à partir des éléments centraux du concept de collaboration, éléments précisés dans la section conceptuelle de ce texte. Nous réfléchissons aux manifestations de la collaboration lors de l'amorce du travail conjoint, de l'engagement des personnes vers le but commun dans la recherche et aux caractéristiques de la collaboration à l'intérieur de l'équipe de recherche et de celle établie dans les groupes de codéveloppement. Nous effectuerons cette réflexion en tenant compte des étapes de la recherche-action.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En fait, dès le départ, le choix d'impliquer des acteurs des milieux de pratique dans le processus de recherche s'imposait pour que ceux-ci participent à la mise en œuvre d'un mécanisme d'accompagnement pour soutenir les nouveaux enseignants. Ainsi, dès les étapes d'analyse du contexte du projet (étape 1) et de planification (étape 2), il importe de comprendre le problème, de planifier la mise à l'essai en fonction des objectifs de recherche, des objectifs de formation des participants et des besoins de changement observés dans le milieu d'enseignement. Pour ce faire, selon Marcel et al. (2007), un dialogue entre les parties impliquées, une coordination entre les ressources et les étapes à franchir avant la mise à l'essai et, pour cette expérimentation, une réelle ouverture d'esprit (Marcel et al. 2007; Dionne et Savoie-Zajc, 2011) sont essentiels à la collaboration. L'établissement d'un dialogue constant et transparent s'est concrétisé par la vulgarisation des étapes de recherche et par l'établissement d'objectifs communs menant à l'élaboration des connaissances scientifiques et professionnelles. Dès la première étape, une analyse du contexte d'insertion et d'accompagnement des enseignants en formation professionnelle (FP) a été réalisée, à partir d'une recension des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants en FP et de discussions avec des acteurs du milieu scolaire (directions des commissions scolaires, directions des CFP, conseillère pédagogique, enseignants provenant des CFP ciblés). Les chercheurs ont pris le leadership pour présenter les étapes du projet, élaborer les instruments de collecte de données et écrire des demandes de certification éthique. Les autres membres de l'équipe de recherche (acteurs du milieu de pratique) devaient en retour entrer en interaction avec les chercheurs pour énoncer les particularités de leur établissement et la réalité de l'insertion professionnelle dans ce dernier. Pour ce faire, ils ont participé aux rencontres d'équipe, à l'élaboration, à l'écriture et à la validation des documents scientifiques (certification éthique, outils de collecte de données) et partagé leurs questionnements sur la mise à l'essai. De plus, ils ont pu exprimer leurs idées dans le cadre d'échanges de courriers



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

électroniques. La capacité de communiquer entre eux et de faire circuler l'information au sein de l'équipe de recherche a été un atout majeur.

À l'étape de la mise à l'essai, la collaboration constitue également un enjeu important. Au sein de l'équipe de recherche, l'intensité, l'ouverture d'esprit, la communication, l'interdépendance des ressources et la poursuite d'objectifs communs doivent être mobilisées. En effet, l'intensité, au sens de Marcel et al. (2007), a été vécue grâce à l'intérêt du travail conjoint, entre chercheurs et acteurs du milieu, pour la mise en place des groupes de codéveloppement, grâce à l'engagement de chaque membre et grâce à la relation construite sur une base de confiance mutuelle entre les membres de l'équipe de recherche. Dans le cadre de la mise à l'essai, les chercheurs assuraient le processus de codéveloppement professionnel et intervenaient dans les discussions en raison des sujets abordés lorsqu'ils cadraient avec leur expertise. À l'inverse, les nouveaux enseignants participant aux groupes alimentaient les chercheurs en exposant des situations concrètes vécues en début de carrière enseignante. Les participants partageaient des questionnements, des problèmes vécus et des solutions ou des moyens pour résoudre les problèmes ou répondre aux questionnements. Ils prenaient la parole, s'affirmaient et semblaient avoir un statut égalitaire.

Enfin, à l'étape de réflexion, les groupes de discussion et les questionnaires ont permis aux participants (nouveaux enseignants) de s'exprimer sur les retombées, les apports, les forces, les difficultés, les obstacles, les exigences et les émotions ressenties à la suite de leur participation aux groupes de codéveloppement. La collaboration dans cette étape s'est manifestée par la prise de parole. En effet, les participants ont pu s'exprimer à l'oral sur un nombre d'items potentiels pour reconduire ou cesser la mise à l'essai. Les chercheurs ont alors écouté les participants sur ce qu'ils exprimaient sur le dispositif d'accompagnement pour soutenir les nouveaux enseignants dans le processus d'insertion professionnelle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La collaboration à cette étape s'est également manifestée entre les membres de l'équipe de recherche. Notamment, à la dernière rencontre d'équipe, ils ont discuté des communications et des publications à venir, validé le questionnaire complétant les données provenant des entrevues focalisées, validé une première analyse des données, envisagé une prolongation de la certification éthique et discuté de la suite de l'analyse des données ainsi que de la poursuite des groupes de codéveloppement. Des décisions ont été prises en tenant compte des différents intérêts des membres de l'équipe de recherche, et ce, dans le souci constant d'obtenir un consensus. Ils étaient unanimes pour poursuivre les groupes de codéveloppement professionnel dans le but de soutenir les nouveaux enseignants en FP. Cette collaboration s'est poursuivie par l'échange de courriels sur les différentes communications scientifiques et professionnelles réalisées et les différents textes produits. En somme, tous les membres de l'équipe de recherche pouvaient suivre et participer concrètement à cette étape du projet.

Conclusion

En somme, cet article avait pour objectif de réfléchir aux manifestations de la collaboration, enjeu pour la réussite d'une RA, et le changement de pratiques favorisant l'insertion professionnelle. Ce choix constitue une piste novatrice pour documenter et comprendre l'accompagnement et le soutien des nouveaux enseignants en FP. En effet, la collaboration est aujourd'hui reconnue par de nombreux chercheurs (Marcel et al. 2007; Borges, 2011; Dionne et Savoie-Zajc, 2011) comme étant un lieu dans lequel plusieurs personnes font, créent et produisent ensemble (Pharand et Doucet, 2013). Ces individus réunis tentent d'expliquer, de comprendre et d'agir sur des situations afin d'atteindre un objectif commun. Par conséquent, la collaboration n'est plus à discuter pour faire face aux nombreux défis de l'éducation en général et du domaine scolaire en particulier. C'est pourquoi il nous est apparu fondamental et original de réfléchir aux manifestations de la collaboration à l'intérieur des étapes de la RA, et ce, dans le contexte



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'insertion des enseignants en formation professionnelle. La collaboration dans cette recherche a constitué un espace pour amorcer une démarche conjointe et s'est inscrite dans un environnement structuré par les groupes de codéveloppement professionnel et la méthodologie de la RA (Marcel et al., 2007; Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Elle a permis d'une part, de soutenir les nouveaux enseignants en FP dans le processus d'insertion professionnelle et d'autre part, de participer à la mise en place d'un système d'accompagnement axé sur la collaboration entre enseignants.

Afin de poursuivre la réflexion liée au soutien des nouveaux enseignants en FP, il nous semble pertinent d'identifier et de présenter les obstacles à ce type de mécanisme collaboratif. Enfin, il apparaît également fort pertinent de documenter les savoirs d'expérience partagés, coélaborés et ceux théorisés dans le cadre de groupe de codéveloppement professionnel et dans le cadre d'une recherche-action.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Allaire, S. (2008). Soutenir le cheminement de stage d'apprentis enseignants au secondaire par un environnement d'apprentissage hybride. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2), 1-20.
- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(4), 603-627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36, 29-48.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherche en Éducation*, 11, 55-66.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.83-102). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Pratiques et objets de collaboration facilitant l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology*. 42(3). doi : <http://dx.doi.org/10.21432/T2KK7S>
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-29.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11, 1-16.
- Deschenaux F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 2(24), 131-143. doi : 10.3917/pp.024.0131
- Deschenaux, F., Monette, D. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités*. Québec, QC : Université Laval.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.45-60). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- Garcia, A. et Marcel, J. F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants-documentalistes de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.125-142). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 1(23), 59-77.
- Loignon, K. (2006). Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Marcel, J. -F., Dupriez, V. et Bagnoud, D. P. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D.P. Bagnoud, et M. Tardif (dir), *Coordonner,*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

collaborer, coopérer (p.7-20). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

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

Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *À l'école, quand les émotions s'en mêlent. Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence et ses limites. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.15-50). Ste-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D.P. Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p.171-180). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.