

# Partage et développement de savoirs professionnels en milieu collégial : l'apport du groupe de codéveloppement professionnel accompagné

---

Nadia Cody

*Université du Québec à Chicoutimi*

Sandra Coulombe

*Université du Québec à Chicoutimi*

Sophie Nadeau-Tremblay

*Université du Québec à Chicoutimi*

Anne Kafka

*Cégep de Saint-Félicien*

## Résumé

Les savoirs professionnels en enseignement se développent grâce à une interaction constante entre la théorie et la pratique (Morales Perlaza, 2016). Ce développement comporte de nombreux défis inhérents aux secteurs de l'éducation. Pour les enseignants des collèges, généralement peu préparés à enseigner, les défis concernent la formation à

l'enseignement, la complexification de la tâche et la réalité de l'effectif étudiant. Afin de soutenir le développement professionnel de huit enseignants du collégial, une recherche-action-formation, coordonnée par deux chercheuses, une conseillère pédagogique et une assistante de recherche, avait notamment pour objectif d'identifier des savoirs professionnels partagés et développés dans le cadre d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné (GCDPA). L'analyse des données, recueillies à partir des synthèses de chacune des rencontres et d'un groupe de discussion, a permis de mettre en relief les types de savoirs professionnels — sur les élèves, pédagogiques, contextuels, curriculaires, collaboratifs et humains — les plus fréquemment partagés par les enseignants.

*Mots clés* : savoirs professionnels, collège, groupe de codéveloppement professionnel

### **Abstract**

Professional knowledge in teaching develops through constant interaction between theory and practice (Morales Perleza, 2016). This development is imbued with challenges inherent in the education sectors. For college teachers, who are generally poorly prepared to teach, these challenges relate to teacher training, the complexity of the task, and the reality of their students. To support the professional development of eight college teachers, an action-research-training project was coordinated by two researchers, an educational advisor, and a research assistant. The main objective was to identify professional knowledge that was shared and developed within a professionally supported co-development group. The analysis of the data, collected from the summaries of each of the meetings and a focus group, made it possible to highlight the types of professional knowledge most frequently shared by teachers, including those on students, pedagogical, contextual, curricular, collaborative, and human.

*Keywords*: professional knowledge, college, professional co-development group

## Contexte de l'étude

Le développement de savoirs professionnels en enseignement se réalise grâce à une interaction constante entre la théorie et la pratique (Morales Perlaza, 2016). Pour les enseignants des secteurs de la formation générale des jeunes du primaire et du secondaire, ce processus démarre dans le cadre d'une formation initiale de premier cycle universitaire et se poursuit lors de l'insertion professionnelle et de la formation continue. Pour d'autres enseignants, dont ceux de la formation professionnelle (FP) et des cégeps, il ne suit pas du tout les mêmes étapes. Celui-ci débute souvent par un saut dans le milieu de pratique, et ce, du jour au lendemain, sans avoir préalablement reçu une formation de base en enseignement. Certes, peu importe le chemin qu'il emprunte, le développement professionnel engage la personne dans un processus d'appropriation de nombreux savoirs hétérogènes, soit des savoirs personnels, scolaires et professionnels, des savoirs issus des recherches, des savoirs théoriques ainsi que des savoirs d'expérience (Perez-Roux, 2007). Qu'il soit réalisé lors de la formation initiale, en début de carrière ou un peu plus tard, il comporte de nombreux défis inhérents à la profession enseignante, selon le secteur d'éducation et le niveau d'enseignement.

Les défis rencontrés en début de carrière, liés à la mise en œuvre des savoirs développés en formation initiale, ont fait l'objet de plusieurs recherches. Au Québec, pour les enseignants de la formation professionnelle, Beaucher et al. (2016), Coulombe et al. (2010) et Deschenaux et Roussel (2008) énoncent des défis liés notamment à la transition identitaire, à la compréhension de la tâche, aux pratiques enseignantes et à l'hétérogénéité des étudiants. Pour les enseignants du secondaire au secteur jeunes, Rojo et Minier (2015) relèvent des défis relatifs à la diversification des tâches professionnelles et aux structures organisationnelles et institutionnelles. Auclair Tourigny (2017), pour sa part, identifie des difficultés rencontrées par les enseignants du primaire : difficultés liées à la gestion de la classe et à l'hétérogénéité des groupes, au soutien des élèves en difficulté, aux conditions de travail et à la relation avec la direction.

Dans une perspective internationale, suivant les écrits de Barkauskaitė et Meškauskienė (2017), Mukamurera et al. (2019) soutiennent que, chez les enseignants lituaniens novices au primaire, les défis rencontrés en début de carrière sont liés à la gestion des comportements des élèves, à l'individualisation de l'enseignement-apprentissage, au soutien des élèves ayant des besoins particuliers, à la motivation

des élèves, à l'évaluation des progrès des élèves, ainsi qu'à la communication et à la collaboration avec les parents. Aux États-Unis, à l'instar de Pfister (2006), Mukamurera et al. (2019) regroupent les problèmes identifiés chez les enseignants débutants du secondaire en six catégories : l'enseignement, les problèmes personnels, l'administration de tests standardisés externes, la bureaucratie, les collègues et les ressources. En Belgique, De Stercke et al. (2010) et Mukamurera et al. (2019) relèvent certaines difficultés associées aux aspects pédagogiques et didactiques de la profession, d'autres obstacles d'ordres administratif, organisationnel, matériel, et enfin, relationnel. Certes, ces défis et les préoccupations des enseignants restent constants entre la dernière année de formation initiale en enseignement et les premières années en emploi (Balslev, 2016). Qu'en est-il des enjeux et des défis rencontrés par les enseignants du collégial et que peuvent-ils mettre en œuvre pour les surmonter ?

### **Le contexte de l'enseignement au collégial et ses enjeux**

Enseigner en contexte collégial s'effectue dans une conjoncture empreinte d'enjeux liés à la formation des enseignants, à la complexification de la tâche et à la réalité de l'effectif étudiant. En effet, enseigner au collégial peut s'effectuer au sein d'un des 48 cégeps répartis sur tout le territoire québécois. Selon la Fédération des cégeps (2018), ces établissements d'enseignement offrent de la formation dans des programmes préuniversitaires et techniques. Ils constituent des milieux de vie proposant diverses activités socioculturelles, sportives et communautaires. Annuellement, plus de 173 000 étudiants fréquentent ces établissements, dont 48 % sont inscrits dans l'un des neuf programmes d'études préuniversitaires, et 47 % dans l'un des 133 programmes d'études techniques. À cette base régulière s'ajoutent plus de 26 000 étudiants inscrits à la formation continue, dont 58 % à un programme conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC), 21 % à un diplôme d'études collégiales (DEC) et 20 % à des cours hors programme.

Par ailleurs, le personnel enseignant de ce secteur de l'éducation se différencie des enseignants des secteurs de la formation générale primaire et secondaire. Lors de l'embauche, il possède majoritairement une formation disciplinaire initiale (Deschênes, 2017 ; Leduc et al., 2014). Bien qu'avoir de l'expérience et une formation en pédagogie demeure des atouts, contrairement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire,

cela ne constitue pas des exigences d'embauche (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2000 ; Roy et al., 2020). Néanmoins, de plus en plus d'enseignants dépassent le seuil minimal d'embauche puisqu'ils possèdent des formations en pédagogie, lesquelles s'avèrent toutefois très variables (Roy et al., 2020 ; St-Pierre et al., 2010).

Comme l'expliquent un rapport du Comité patronal de négociation des collègues (CPNC et al., 2008), Deschênes (2018), la Fédération des cégeps (2018) et Howe (2017), l'enseignement au collégial a évolué, depuis quelques années, et ce, à plusieurs égards. À la base, enseigner à ce secteur comprend la planification et le pilotage des activités d'enseignement proprement dites, l'évaluation des apprentissages et des activités connexes (CSE, 1997). Propres à l'acte d'enseigner, ces tâches sollicitent la mobilisation de compétences liées à la planification de l'enseignement-apprentissage, à la création de matériel didactique et pédagogique, à la communication et à la collaboration. Elles exigent de posséder et de mettre en œuvre des savoirs en psychopédagogie, en didactique, en recherche, en technopédagogie et disciplinaires. Toutefois, avec tous les enjeux reliés à l'approche-programme et à celle par compétences (Howe, 2017), la tâche des enseignants va au-delà de l'acte d'enseigner et plusieurs facteurs viennent l'influencer, voire la modifier, dont le développement des connaissances en pédagogie, l'intégration et l'évolution des technologies éducatives (Deschênes, 2018 ; Roy et al., 2020), et la multiplication des modalités de formation. Les caractéristiques hétérogènes de l'effectif étudiant (Gaudreault et al., 2018), la pression exercée par les instances gouvernementales pour de meilleurs taux de réussite et de diplomation (Fédération des cégeps, 2018) et une pénurie de main-d'œuvre, entraînant par le fait même les étudiants à s'engager sur le marché de l'emploi en concomitance avec les études, constituent également des facteurs qui viennent complexifier la tâche enseignante. Si les enseignants ne sont pas ou peu préparés à faire face à ces enjeux, peut-on envisager des moyens de favoriser leur développement professionnel et de les soutenir dans leur travail ?

### **Des initiatives pour soutenir le développement professionnel enseignant**

Déjà en 2000, le CSE proposait de diversifier les moyens pour favoriser le développement professionnel des enseignants du secteur collégial. Les études de St-Pierre et Lison (2009) et de Deschênes (2017) soulignent d'ailleurs que les enseignants ont

accès à plusieurs dispositifs de formation continue, crédités ou non. Les universités de Sherbrooke, de Montréal et du Québec à Montréal offrent différents microprogrammes de 2<sup>e</sup> cycle de 15 crédits en enseignement collégial. La maîtrise en enseignement collégial de 45 crédits à l'Université de Sherbrooke et les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou de 2<sup>e</sup> cycle de 30 crédits en enseignement collégial à l'Université Laval, à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'Université de Sherbrooke peuvent aussi contribuer à la formation en pédagogie collégiale.

Aussi, selon Deschênes (2017), plusieurs modes de formation continue non créditée ont été mis en place dans les établissements d'enseignement collégial et favorisent le développement de compétences nécessaires à l'enseignement. Elle recense notamment des formations offertes pour les nouveaux enseignants afin de soutenir leur insertion professionnelle et des mesures d'accompagnement pédagogique à l'échelle institutionnelle ou départementale. Le programme Performa, offert par l'Université de Sherbrooke, contribue aussi à la formation continue des enseignants au collégial (CSE, 2019 ; St-Pierre et Lison, 2009). Les activités de formation continue non créditée retiennent l'intérêt des enseignants. S'appuyant sur une étude de St-Pierre et Lison (2009), Deschênes (2017) mentionne que la formation non créditée intéresse 92 % des 268 enseignants qui participent à des journées pédagogiques, des ateliers ou des formations ponctuelles, des congrès, des rencontres informelles ou formelles entre collègues, et effectuent des lectures spécialisées en éducation. Toujours selon St-Pierre et Lison (2009) et Deschênes (2017), les activités reconnues pour être les moins populaires sont toutefois les groupes de travail ou de recherche, un stage en milieu de pratique et une communauté de pratique. Pourtant, les scientifiques reconnaissent l'efficacité de plusieurs activités de coformation pour favoriser le développement professionnel des individus (Darling-Hammond et al., 2017 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011 ; Leclerc, 2012). C'est le cas notamment des communautés d'apprentissage (CAP), des communautés de pratiques (COP) et des groupes de codéveloppement professionnel (GCDP). Les CAP se présentent comme des groupes d'individus qui collaborent durant un temps limité afin d'améliorer des pratiques ou d'accomplir une tâche (Leclerc, 2012). Les COP, telles que définies par Wenger (2005), renvoient à des groupes de personnes qui se réunissent pour partager des connaissances et des expériences relatives au travail pour améliorer leurs pratiques, réduire l'isolement et surmonter les défis rencontrés dans leur champ de pratique ; ces

dernières se basent sur un processus collaboratif plutôt informel entre des personnes ayant en commun un domaine d'expertise. Quant au GCDP, Champagne (2021) le définit en ces termes :

Le groupe de codéveloppement professionnel est une méthode structurée pour activer l'apprenance de personnes qui croient pouvoir s'améliorer, devenir plus conscientes, plus autonomes et plus efficaces dans leur activité et qui veulent apprendre les unes des autres en s'entraîdant dans une démarche réflexive sur l'action et menant à l'action. Dans un cadre sécurisant et en toute authenticité, cette apprenance individuelle et collective est amorcée par un processus organisé d'enquête et de consultation entre elles à partir de sujets actuels qui les habitent dans leur pratique. (p. 14)

L'Hostie et al. (2011) utilisent l'expression « groupe de codéveloppement professionnel accompagné » (GCDPA) lorsque le dispositif inclut une ou des ressources complémentaires (ex., expert, conseiller, chercheur) lors des rencontres. Les GCDP, qu'ils soient accompagnés ou non, sont généralement composés d'une dizaine de personnes, et, par les interactions qu'ils suscitent, permettent de réfléchir, de résoudre des problèmes et de coconstruire des connaissances. Afin de favoriser les apprentissages, l'entraide et la collaboration sont mises à profit (Cody et al., 2021).

## **La question de recherche**

Les enseignants au collégial mentionnent avoir peu de temps à consacrer à la formation continue et souhaitent réaliser cette formation pendant les heures de travail ou avoir davantage de temps d'apprentissage dans leur milieu de travail (Deschênes, 2017). Recevoir de l'accompagnement par les pairs et le conseiller pédagogique semble un moyen accessible particulièrement intéressant pour les enseignants (Deschênes, 2017; St-Pierre et Lison, 2009) pour pallier ces contraintes. Parmi les types d'accompagnement préconisé à cet égard, le GCDP, au sens de Payette et Champagne (1997), a commencé à être introduit dans des collèges (Cégep de Rimouski, Cégep Marie-Victorin, etc.) et dans certaines activités de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) (Lapointe et Thériault, 2021; Mastracci et Philie, 2019; Thibault, 2020). En raison de la structure inhérente à ce dispositif et de l'accent porté sur une situation spécifique vécue par l'un des membres du groupe, le GCDPA a été retenu pour répondre au contexte de l'étude. De

plus, ce choix s'appuie sur les conditions d'enseignement au collégial et sur le fait que cette approche est reconnue comme efficiente dans plusieurs secteurs professionnels et scientifiques (Caron, 2019 ; Gagné et al., 2020 ; L'Hostie et al., 2011).

À notre connaissance, aucune recherche n'a exploré ou permis d'appuyer l'apport du GCDPA au regard des savoirs professionnels relatifs aux pratiques des enseignants en milieu collégial. L'absence d'études portant sur le développement des savoirs professionnels des enseignants au collégial donne tout son sens aux questions de la présente recherche : quels savoirs professionnels peuvent être partagés et développés grâce à la participation à des GCDPA en milieu collégial ? Quels apports peut avoir le GCDPA à l'égard du développement professionnel ?

Ce texte porte exclusivement sur la première question de recherche, c'est-à-dire sur les savoirs professionnels partagés par des enseignants du collégial dans le cadre de groupes de codéveloppement. Il permettra de faire avancer les connaissances à propos de la création et de la diffusion des savoirs professionnels partagés. En effet, les savoirs partagés au sein des groupes de codéveloppement ne se limitent pas aux expériences individuelles, mais se transforment en savoirs collectifs qui peuvent être recueillis et diffusés au sein d'une organisation (Champagne, 2021). Compte tenu de ce choix, il est primordial de jeter les bases du principal concept à l'étude, soit celui des savoirs professionnels.

## **Cadre conceptuel**

Considérés comme des ressources construites par un individu au cours de son expérience (Pastré et al., 2006), les savoirs professionnels enseignants — notion centrale de l'étude — sont culturels, rationalisés et font l'objet de pratiques discursives (Tardif et Lessard, 1999). S'appuyant sur Verloop et al. (2001), Morales-Perlaza et al. (2019) les définissent comme

toute connaissance professionnelle qui est potentiellement pertinente pour les activités de travail de l'enseignant·e. Les savoirs des enseignant·e·s sont multiples et proviennent de différentes sources (formelles et informelles). De ce fait, ce qu'un·e enseignant·e « sait » provient non seulement de sa formation universitaire, mais aussi de son expérience et de toute l'histoire de vie qui colore cette connaissance. (p. 82)

Malo (2005) suggère que les savoirs professionnels enseignants forment un répertoire pour l'action, comme un ensemble de référents contextuels à la pratique, structurés par ce contexte et susceptibles d'être restructurés par les nouvelles situations rencontrées. Selon Morales Perlaza (2016), Perez-Roux (2007) et Tardif et Lessard (1999), les savoirs propres à l'enseignement sont multiples et multiformes, et leur détermination fait l'objet de nombreuses recherches relatives à l'analyse du travail enseignant (Altet, 2003 ; Bru, 2002 ; Vinatier, 2013), l'ergonomie (Yvon et Garon, 2006), la didactique (Mayen, 2012), la sociologie (Doray et Groleau, 2018), etc. Plusieurs auteurs proposent différentes catégories de savoirs. Perrenoud et al. (2008) relèvent des savoirs issus de la recherche ou théoriques, et des savoirs issus de la pratique ou de l'expérience, ou professionnels. Plus précisément, Breithaupt (2015), Vanhulle (2009, 2012) et Clerc (2013) identifient quatre types de savoirs de référence : les savoirs « académiques », les savoirs institutionnels, les savoirs de la pratique et les savoirs expérimentiels. Les savoirs « académiques » englobent l'ensemble des connaissances développées et diffusées par la recherche, telles que les théories, les concepts scientifiques, les principes pédagogiques ou les études référencées dans le cadre de la formation. Les savoirs institutionnels comprennent les textes normatifs de la profession enseignante, comme les lois ou les référentiels officiels. Les savoirs de la pratique sont reconnus par les praticiens et font souvent consensus. Souvent tacites et peu formalisés, ces savoirs sont transmis de l'expert au novice. Les savoirs expérimentiels proviennent de l'expérience personnelle de l'individu et font l'objet d'une certaine formalisation à travers l'explicitation de cette expérience.

Après une lecture et une analyse des définitions des savoirs proposées par Breithaupt (2015), Carlsen (1991), Churukian (1993), Gagné (2019), Grossman (1990), Koehler et Mishra (2009), Malo et al. (2019), Mialaret (2011), Morales Perlaza (2016), Shulman (1987), Tamir (1991), Tardif et al. (1991) et Vanhulle (2009, 2012), une anasynthèse a mené à l'identification de dix types de savoirs professionnels. Le premier correspond aux (1) savoirs théoriques, c'est-à-dire aux savoirs découlant de réflexions, d'analyses, de théories, de commentaires émis par différents spécialistes et praticiens de l'éducation : éducateurs, enseignants, chercheurs, philosophes, ressources spécialisées (Mialaret, 2011). Ils constituent des paradigmes pédagogiques se traduisant dans les principes des grands mouvements de l'éducation ou encore des savoirs savants de référence. Ils sont souvent proposés aux étudiants en formation à l'enseignement

comme des références pour comprendre et concevoir leur profession. Mialaret (2011) donne comme exemples les mouvements suivants : Montessori, Decroly, Freinet, etc. Les (2) savoirs disciplinaires sont liés au contenu des disciplines à enseigner, alors que les (3) savoirs curriculaires renvoient à la structure du parcours de l'école. Ils permettent à l'enseignant de choisir les éléments à enseigner : aspects, concepts et principes de la matière (Koehler et Mishra, 2009 ; Morales Perlaza, 2016). Les (4) savoirs didactiques sont des stratégies pour enseigner les contenus disciplinaires. Ils incluent les conceptions erronées, les représentations initiales, les programmes d'enseignement, les objectifs et les stratégies d'enseignement sur un sujet spécifique (Morales Perlaza, 2016). Les (5) savoirs pédagogiques constituent des connaissances et des croyances relatives à la gestion et à l'organisation de la classe — indépendantes des contenus —, à la façon dont les gens apprennent, ainsi que sur les méthodes pédagogiques. Ces derniers portent aussi sur le développement des apprenants, sur les principes et les pratiques codifiées de l'instruction et, finalement, sur les finalités et les moyens de l'éducation. Selon Shulman (1987) et Morales Perlaza (2016), les (6) savoirs sur les élèves réfèrent aux connaissances des caractéristiques et des besoins des élèves ainsi qu'aux compétences pédagogiques pour adapter la matière — le contenu — à leurs caractéristiques et besoins particuliers. Koehler et Mishra (2009) précisent que les (7) savoirs technologiques vont au-delà d'une culture informatique. Les savoirs technologiques permettent aux enseignants d'utiliser les technologies en fonction des intentions pédagogiques et d'atteindre des objectifs d'enseignement-apprentissage. Ils exigent une maîtrise des technologies de l'information pour le traitement de l'information, la communication et la résolution de problèmes en contexte éducatif. Les (8) savoirs contextuels se rapportent à la connaissance sur les contextes éducatifs comprenant le groupe et la classe, la gouvernance et le financement des écoles, ainsi que les caractéristiques des communautés et des cultures. Ils se lient à la connaissance du contexte local particulier de l'école et de la classe, à des connaissances sur les contextes social, culturel et politique plus larges à propos des apprenants qui viennent à l'école et sur le *comment* l'évolution de la communauté influence ce qu'ils font (Morales Perlaza, 2016 ; Shulman, 1987). Les (9) savoirs éducatifs renvoient aux connaissances liées aux finalités de l'éducation, aux objectifs, aux fondements et aux valeurs de l'école (Shulman, 1987). Les (10) savoirs expérientiels (ou savoirs d'action) sont quant à eux construits dans la pratique du métier d'enseignant, implicites ou explicites, validés et légitimés par la pratique (Gagné, 2019 ; Malo et al., 2019). Pour Borges et al. (2019), ces savoirs d'expérience personnelle renvoient à des savoirs

procéduraux concrets et légitimés par les enseignants expérimentés, à la valeur de leur propre pratique (fait d'avoir déjà vécu une situation donnée et d'en avoir tiré parti) et de liens théorie-pratique réinterprétés et adaptés aux situations réelles.

L'anasynthèse des dix savoirs retenus dans le cadre de cette étude est présentée à la figure 1, laquelle illustre les savoirs professionnels reconnus comme évolutifs, uniques, interreliés et construits à partir d'allers-retours constants entre la formation et l'expérience.

**Figure 1**

*Anasynthèse des savoirs professionnels*



*Note.* Savoirs professionnels répertoriés dans les travaux de Breithaupt (2015), Carlsen (1991), Churukian (1993), Gagné (2019), Grossman (1990), Koehler et Mishra (2009), Malo et al. (2019), Mialaret (2011), Morales Perlaza (2016), Shulman (1987), Tamir (1991), Tardif et al. (1991) et Vanhulle (2009, 2012).

Compte tenu des éléments liés au développement professionnel des enseignants du collégial favorables à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement collaboratif, ainsi que du développement des savoirs professionnels présentés dans le cadre conceptuel

de cette étude, les objectifs se situent à deux niveaux. Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les savoirs professionnels partagés et développés par les enseignants grâce à la participation à des GCDPA et, dans un deuxième temps, d'analyser les facilitateurs, les défis et les retombées liés à la participation à ces GCDPA. Le but de ce texte est précisément lié au premier objectif, soit à l'identification des savoirs professionnels enseignants, partagés et développés dans le cadre des GCDPA.

## **Démarche méthodologique**

Ce projet répond aux exigences d'une recherche-action-formation, puisqu'il vise à former les participants, en plus de collecter des données de recherche en vue de la production de connaissances (Paillé, 1994; Prud'homme, 2007). Le dispositif méthodologique a mis en place un GCDPA (L'Hostie et al., 2011; Payette et Champagne, 1997) composé de huit enseignants du collégial, accompagnés par deux conseillers pédagogiques (CP) œuvrant au sein dudit cégep, de deux chercheuses et d'une assistante de recherche. Dans le cas de cette étude, l'utilisation du GCDPA montrait un ratio inhabituel pour ce type de dispositif. Cela s'explique par les différents rôles des personnes en interaction entre le milieu d'enseignement et celui de la recherche. Les CP étaient des personnes-ressources provenant du milieu d'enseignement. L'une occupait les rôles de cochercheuse, d'instigatrice de l'innovation dans son milieu et d'animatrice des GDCPA, et l'autre était plutôt un observateur-expert. Les chercheuses assuraient le processus de recherche-action-formation et la médiation entre la théorie, les cas, les solutions et les discussions. Enfin, l'assistante de recherche facilitait l'aspect technique des rencontres.

Les participants, possédant entre 5 et 30 ans d'expérience, ont été sollicités au moyen d'un courriel transmis par la CP cochercheuse à l'ensemble du personnel enseignant, et ce, sans aucun critère de sélection. Les personnes ayant accepté de participer à l'étude provenaient de champs disciplinaires différents, de programmes tant préuniversitaires que techniques, et la moitié d'entre eux détenaient une formation en pédagogie.

Toutes ces personnes se sont réunies à quatre reprises lors de l'année scolaire 2021-2022 pour réaliser les rencontres du GCDPA; les deux premières ont eu lieu au trimestre d'automne et les deux suivantes à l'hiver. D'une durée limitée à 60 minutes, car elles se déroulaient à l'heure du midi, ces rencontres étaient structurées selon les six étapes du GCDPA : 1) l'exposé de la situation, 2) la collecte d'informations,

3) la synthèse et les attentes du participant, 4) l'analyse de la situation, 5) la synthèse, et 6) le plan d'action et les apprentissages. Ces dernières ont permis d'aborder quatre thématiques inspirées de savoirs professionnels à développer chez les enseignants du collégial, soit dynamiser les interactions à l'oral dans un groupe, encadrer et soutenir les étudiants, assurer la cohérence et l'équité dans l'évaluation, et aborder des sujets sensibles dans les cours. Chacune de ces thématiques a fait l'objet d'une seule rencontre et a préalablement été choisie par la personne ayant accepté de présenter un « cas », de concert avec la CP cochercheuse.

La collecte des données s'est effectuée lors des quatre rencontres du groupe de codéveloppement, lesquelles ont été enregistrées, consignées dans des synthèses, structurées en fonction des six étapes de la démarche de codéveloppement et validées par les personnes présentant les cas, de même que par l'équipe de recherche. À la suite de ces quatre rencontres, un questionnaire numérique a été acheminé aux participants. Ce dernier comportait six rubriques : 1) Profil des participants, 2) Participation aux échanges lors des rencontres, 3) Motivation à collaborer dans le groupe, 4) Facilitateurs et retombées, 5) Défis et 6) Portée. Une préanalyse des résultats du questionnaire par l'équipe de recherche a permis de préparer les questions pour la tenue d'un groupe de discussion, d'une durée de 90 minutes, avec les participants. Les questions posées lors de cet entretien portaient sur le déroulement et les caractéristiques des échanges et du groupe de codéveloppement, sur les apprentissages réalisés grâce à la participation au dispositif, aux facilitateurs et aux défis liés à la participation, ainsi que sur les retombées et les pistes prospectives à envisager à la suite du projet. Cet entretien de groupe a été transcrit mot à mot.

L'analyse qualitative par catégories conceptualisantes a balisé le traitement et l'analyse du corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2008). À partir du logiciel NVivo, la démarche d'analyse s'est réalisée en trois temps, chacun étant validé par l'ensemble de l'équipe de recherche pour un consensus du processus. D'abord, le codage des savoirs professionnels partagés, en appui sur le cadre de référence préalablement présenté, a été réalisé à partir des quatre synthèses et du verbatim de la discussion de groupe. Dans un deuxième temps, l'équipe de chercheurs s'est intéressée aux facilitateurs, aux défis et aux retombées identifiés lors d'une relecture du verbatim de la discussion de groupe, puis les a regroupés en familles de concepts. Un arbre de codage a ainsi été constitué à partir d'idées similaires qui constituaient des facilitateurs, des défis et des retombées du point de vue des participants. Enfin, lors du troisième temps, les réponses au questionnaire ont

été mises en relation avec les données provenant du processus d'analyse précédemment détaillé. L'ensemble de ce processus a donné lieu à l'émergence de savoirs partagés par le groupe dans une perspective de développement professionnel d'enseignants du collégial et, par le fait même, de la qualité de la formation offerte à cet ordre d'enseignement.

## **Principaux résultats**

Les résultats présentés proviennent des synthèses des quatre situations discutées dans le cadre des groupes de codéveloppement et d'un groupe de discussion réalisé avec les participants. Ils permettent de mettre en exergue les savoirs professionnels les plus fréquemment partagés par les participants dans le cadre des rencontres de codéveloppement. Pour ce faire, une brève description des quatre situations discutées contextualise les discussions tenues et l'analyse réalisée en regard des savoirs les plus fréquemment partagés lors de ces échanges. Nous appuyons l'identification de ces savoirs par des citations extraites des notes de synthèses de chaque situation.

### **Les situations**

La première situation (S1) présentée par un enseignant d'expérience traite des difficultés rencontrées pour faire participer et interagir les étudiants lorsqu'il pose des questions. Il constate que, dans l'un de ses groupes de première année, les interactions à l'oral sont limitées. Habituellement, il utilise différentes stratégies pour lancer les discussions, par exemple, la présentation d'un cas à l'écrit, le visionnement d'une vidéo ou une visite en entreprise. Or, au moment où la rencontre de codéveloppement a eu lieu, aucune de ces stratégies ne suscitait l'interaction ou la communication au sein de ses groupes. Les étudiants ne semblaient pas démontrer de plaisir à discuter. L'enseignant ne souhaite pas attribuer cette faible participation au contexte pandémique, mais plutôt aller de l'avant et trouver des solutions pour relancer la dynamique habituelle.

La deuxième situation (S2) soumise au groupe de codéveloppement concerne l'encadrement et le soutien offerts aux étudiants. Cette fois, l'enseignant est préoccupé par leur autonomie et leur engagement dans un cours regroupant quelques programmes techniques du domaine des sciences. Le cours comporte de nombreux travaux pratiques préparatoires aux laboratoires. L'enseignant doit offrir beaucoup d'encadrement aux

étudiants et déployer énormément d'énergie pour tenter de les engager dans leurs études. Il donne quelques exemples de ce faible engagement : une visite de la plateforme d'apprentissage à la 6<sup>e</sup> semaine de cours ; moins de 10 % des étudiants assistent à un atelier sur les stratégies d'étude et, parmi ceux-ci, plusieurs n'en auraient pas besoin ; certains ne font aucun retour à des courriels qu'il leur achemine et à des moments de rencontre qu'il leur fixe pour rappeler des échéances passées ou du soutien individuel ; des étudiants répondent qu'ils ne sont pas disponibles malgré tous les moments offerts par l'enseignant. Il se sent à court de moyens pour les aider et les soutenir, et ne veut pas tout faire à leur place. Il se préoccupe de leur réussite et veut les aider. Il croit aussi que le passage au collégial constitue une période devant favoriser l'autonomie des étudiants. L'enseignant souhaite discuter des stratégies pour les encadrer et de la ligne à tracer entre le soutien et le laisser-aller.

La troisième situation (S3) porte sur l'évaluation des apprentissages, l'équité entre les étudiants et la cohérence entre les collègues. Un enseignant présente les dispositions particulières de son secteur d'enseignement, puisque celui-ci regroupe tous les étudiants du collège et que la situation concerne deux cours obligatoires nécessaires au cursus de tout diplôme d'études collégiales. L'évaluation des compétences liées à ces cours est composée de quatre éléments spécifiques, chacun comptant pour 25 % de la note. Or, plusieurs étudiants échouent les cours, particulièrement le premier cours offert en première session, car ils n'obtiennent pas la note de passage à l'un des éléments de la compétence, et ce, même s'ils reçoivent la note de passage au cours. L'enseignant remet en question la nécessité de réussite de quatre éléments. Aussi, en réfléchissant aux motifs d'échec, l'enseignant constate qu'ils concernent le manque d'organisation des étudiants : oublier de remettre l'évaluation, de se présenter au cours, etc. Certaines raisons sont justifiées, d'autres moins. Toutefois, une règle institutionnelle stipule que l'étudiant doit avoir un motif valable pour reprendre une évaluation et qu'il doit en faire la demande dans les cinq jours suivant cette évaluation. Cette situation engendre des exceptions pour ces jeunes. Ainsi, ceux qui montrent de l'intérêt et assistent aux cours peuvent avoir des accommodements. Toutefois, les critères deviennent aléatoires puisque la décision est basée sur le jugement professionnel de l'enseignant. Le participant aimerait qu'un système plus régulier, juste et équitable soit mis en place. La discussion a donc porté sur les critères d'évaluation mis en place dans les programmes/secteurs, l'équité entre les étudiants et la coordination/cohérence entre collègues.

La quatrième situation (S4) touche les difficultés à traiter de sujets sensibles avec les étudiants. L'enseignant qui présente ce cas œuvre dans un secteur où il doit aborder des sujets controversés, et ce, dans différents cours. Des événements et des discours publics liés à la liberté académique l'amènent à se préoccuper davantage de la manière d'aborder ces sujets pouvant engendrer des émotions négatives chez certains étudiants. Au regard de sa discipline, certains contenus font partie intégrante du cursus. En 2022, il a traité de sujets sensibles en classe et il estime que cela s'est bien déroulé. Néanmoins, l'enseignant choisit de se censurer par crainte de blesser par ses propos ou de commettre une erreur. Il juge positif le fait de se questionner sur le sujet. Il utilise parfois la bande dessinée pour aborder certains contenus. Il se demande si les autres membres du groupe sont aussi confrontés à enseigner des contenus sensibles dans leurs cours et, si oui, il s'interroge à savoir quelles sont les stratégies utilisées pour le faire efficacement.

### Les savoirs professionnels partagés

L'analyse des données provenant des quatre synthèses validées et du groupe de discussion a été réalisée sous l'angle des principaux savoirs professionnels partagés entre les participants du groupe de codéveloppement. Comme le résume le tableau 1, nous avons relevé des savoirs sur les élèves à 42 reprises, des savoirs pédagogiques à 35 reprises, des savoirs contextuels à 21 reprises, des savoirs curriculaires à 11 reprises et des savoirs dits émergents (divisés en 2 catégories : collaboratifs et humains) à 29 reprises.

**Tableau 1**

*Les savoirs professionnels principalement évoqués par les participants lors des rencontres du groupe de codéveloppement professionnel et du groupe de discussion*

Situations	Principaux savoirs professionnels évoqués					Émergents	
	Sur les élèves	Pédagogiques	Contextuels	Curriculaires			
					Collaboratifs	Humains	
1 Participation difficile	15	20			0	1	
2 Soutien aux étudiants	16	7	7		1	9	
3 Évaluation des apprentissages	7	1	10	11	1	2	
4 Sujets sensibles	4	4	1		1	4	
Groupe de discussion		3	3		5	5	
TOTAL	42	35	21	11	8	21	

### ***Les savoirs sur les élèves***

Les situations discutées dans le cadre de rencontres de codéveloppement ont montré que les participants étaient préoccupés par des connaissances liées aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves. Ils souhaitaient obtenir des profils plus spécifiques des étudiants du groupe (leurs intérêts et leurs motivations). Ils l'ont fait notamment en ces mots : «L'enseignant pourrait tenter d'établir un profil plus spécifique des étudiants du groupe (leurs intérêts et leurs motivations)» (S1), «L'attitude de désengagement des étudiants est partagée par plusieurs des enseignants présents» (S2), «La gestion de l'agenda et des échéanciers est difficile à gérer pour de nombreux étudiants» (S3) et «Un questionnaire pourrait être soumis aux étudiants après les cours [...]. Il s'agirait de leur demander si les lectures, les documents, les préparations, les discussions, etc., les ont amenés à modifier leur point de vue et d'identifier ce qui a pu les heurter» (S4).

### ***Les savoirs pédagogiques***

Les savoirs pédagogiques — plus précisément les connaissances relatives à la gestion et à l'organisation de la classe (indépendantes des contenus), à la façon dont les gens apprennent et sur les méthodes pédagogiques partagées — constituent des savoirs professionnels abordés lors des rencontres du GCDPA et de la discussion en groupe. À titre d'exemple, un participant impliqué dans la discussion de la S1 formulait une stratégie pédagogique en ces mots : «Le partage de l'intention pédagogique aux étudiants avant l'activité pourrait leur permettre de mieux cibler la pertinence du cas présenté, qu'il soit écrit, en vidéo ou lors d'une visite en entreprise». Un autre participant impliqué dans la discussion de la S2 énonçait un savoir pédagogique de cette façon : «La modélisation de la plateforme d'apprentissage, mais aussi de la manière d'exécuter des travaux, pourrait être réalisée en groupe, puis en pratique guidée». Dans la S3, un participant en parlait dans ces mots :

La pertinence de l'évaluation pourrait être mise en évidence aux étudiants ; il s'agit de leur montrer que les efforts fournis précédemment sont mis à contribution. [...] En explicitant l'objectif des évaluations et les contraintes liées aux échecs, les étudiants pourraient être plus intéressés.

Alors que, pour la S4, d'autres savoirs pédagogiques étaient partagés, notamment par un participant et de cette façon :

Il faut travailler sur « le comment » aborder certains contenus dans les cours sans passer à côté de l'essentiel. Il importe d'être authentique, d'exprimer notre malaise aux étudiants et de savoir « utiliser » ces derniers à bon escient, car ce sont eux qui sont parfois capables de développer les sujets dits sensibles de la meilleure façon qui soit.

### ***Les savoirs contextuels***

Les savoirs contextuels font également partie des savoirs professionnels discutés dans les situations rapportées lors des rencontres de codéveloppement et du groupe de discussion. Dans la S2, un participant en parlait en ces mots : « Les enseignants des programmes concernés pourraient être questionnés pour savoir si les étudiants ont des comportements similaires dans d'autres cours ». Dans la S3, un autre participant manifestait ce type de savoirs de cette façon :

La concertation avec le centre d'aide pour offrir un rattrapage pour les étudiants qui échouent à l'un des quatre éléments est intéressante. Elle nécessite la vérification de quelques détails, notamment sur la notation au cours qui deviendrait incomplet le temps que l'étudiant effectue les activités de consolidation.

Dans la S4, un participant réfléchissait sur la manière dont la liberté académique est soutenue au collégial : « Des positions ont-elles été prises pour déterminer des responsabilités chez les enseignants et les étudiants ? La consultation d'écrits et de politiques à ce sujet pourrait soutenir certaines réflexions ultérieures ».

### ***Les savoirs curriculaires***

Liés à la structure du curriculum de l'école et permettant à l'enseignant de choisir les éléments à enseigner (aspects, concepts, principes de la matière), les savoirs curriculaires peuvent aussi référer à l'atteinte des objectifs du curriculum au collégial. Un participant en a parlé de la façon suivante : « Il propose de réfléchir à savoir si le type d'évaluation pourrait mieux soutenir la réussite ». Un autre participant a indiqué que « La problématique partagée est vécue par plusieurs enseignants et concerne [...] plus particulièrement les cours en formation générale (français, anglais, philosophie et éducation physique) » (S3).

***Les savoirs émergents : des savoirs collaboratifs et humains***

L'analyse des données a permis de faire ressortir deux autres types de savoirs qui n'étaient pas répertoriés formellement dans le cadre conceptuel retenu pour les fins de notre étude. Nous nommons ces savoirs émergents « collaboratifs » et « humains ». Les savoirs collaboratifs concernent des caractéristiques inhérentes au groupe de codéveloppement mis en place dans le cadre de ce projet, soit la forme de communication et le mode de fonctionnement. Ils réfèrent à des dispositions personnelles des participants, dont certaines attitudes et valeurs qui leur sont propres, à des retombées personnelles nommées par ces derniers, aux objets de discussions (élèves, pratiques, relations, tâches, etc.), et font appel à l'engagement nécessaire dans le cadre de ce type de dispositif de coformation. Aussi, un participant nommait les savoirs collaboratifs dans ces mots : « Malgré une grande expérience en enseignement, les situations évoquées se répètent d'une année à l'autre. Ces moments de partage permettent d'apprendre les uns des autres, de trouver des solutions » (S2), alors qu'un autre (S4) a remercié le groupe pour les échanges sur le sujet avec ses collègues, lesquels lui ont fait un grand bien, car il affirmait devoir surmonter son malaise lorsque vient le temps d'aborder des sujets sensibles avec les étudiants. Il entend poursuivre l'éthique du dialogue avec ses étudiants et souligner, auprès de ceux-ci, son privilège d'être enseignant en insistant sur le fait qu'il peut être vulnérable et commettre des erreurs.

Les savoirs humains touchaient notamment le soutien apporté aux collègues, la bienveillance et le sentiment de vivre des situations semblables aux autres. Des participants s'expriment notamment en ces termes :

L'attitude de désengagement des étudiants est partagée par plusieurs des enseignants présents. L'enseignant ne doit pas se sentir responsable de l'échec des étudiants qui s'absentent fréquemment et il est adéquat qu'il refuse des accommodements demandés dans ce contexte. (S2)

Ou encore, « Comme enseignant, il faut donc être bienveillant envers soi. Il importe de partager aux étudiants que la sensibilité pour certains sujets concerne tout le monde, enseignants et étudiants » (S4).

## **Discussion**

L'analyse des échanges autour de chaque situation permet de relever des savoirs sur les élèves, pédagogiques, contextuels, curriculaires, de même que des savoirs émergents dits «collaboratifs» et «humains». Quatre principaux constats ressortent de l'identification des savoirs partagés lors des rencontres du groupe de codéveloppement : 1) le partage des savoirs professionnels s'effectue à partir de savoirs d'expérience ; 2) contrairement aux savoirs disciplinaires, les savoirs sur les élèves, pédagogiques, contextuels et curriculaires sont plus transversaux et constituent des préoccupations pour les participants de ce groupe ; 3) l'apport de savoirs théoriques aurait pu contribuer à enrichir davantage les échanges ; et 4) des savoirs collaboratifs et humains transcendent les discussions de groupe.

### **Les savoirs professionnels imprégnés d'expérience**

L'analyse présentée dans le cadre de référence montre que, selon les auteurs consultés, un sens donné aux savoirs expérientiels sous-tend la source des savoirs plutôt que le savoir lui-même. Les savoirs expérientiels repérés lors de l'analyse révèlent qu'il n'a pas été possible d'identifier la source de ces savoirs professionnels, c'est-à-dire la façon dont la personne a appris ou s'est approprié ces derniers. Par exemple, les données ne nous permettent pas de soutenir que les savoirs sur les élèves ont été appris par l'expérience plutôt que par une formation ou par la lecture d'un article professionnel. Elles n'indiquent pas plus clairement la façon dont un savoir didactique a été acquis, à titre d'exemple, par l'intermédiaire d'un collègue ou d'une formation. Après discussion entre les membres de l'équipe, il a été entendu que la catégorie «savoirs expérientiels» n'apparaîtrait pas dans le tableau 1. En fait, puisque tous les gestes et toutes les réflexions s'en imprègnent, ses manifestations s'avèrent difficiles à comptabiliser.

À la lumière des écrits de Malo (2005), les savoirs expérientiels renvoient à l'action, ils sont construits dans la pratique du métier, sont implicites ou explicites, et validés par la pratique. L'analyse a permis de constater que les participants à l'étude se sont appuyés sur leurs savoirs d'expérience pour partager des savoirs sur les élèves, pédagogiques, contextuels, curriculaires, collaboratifs et humains. Les savoirs expérientiels dont il est question dans le groupe de codéveloppement sont, comme le soutiennent Borges et al. (2019), des savoirs légitimés par les enseignants expérimentés

ayant déjà vécu des situations semblables, ayant tiré parti de ces situations et pouvant y réfléchir avec les participants. Ainsi, à partir de leur expérience, les participants pouvaient discuter des caractéristiques et des besoins des élèves, des stratégies mises en œuvre pour mieux faire interagir les groupes ou les individus au sein des groupes, de la façon d'évaluer de manière équitable et cohérente par rapport aux autres collègues, de celle d'aborder ou de ne plus aborder certains sujets avec les élèves, etc. Tout au long des discussions tenues lors des rencontres de codéveloppement, les savoirs professionnels partagés par les enseignants se situaient dans l'expérience de terrain ou savoirs pratiques, pour reprendre l'expression de Payette (2000). Ils étaient très près de l'ordre « du faire et de l'action » en enseignement et, dans tous les cas, ils tenaient compte à la fois du contexte et des intervenants impliqués (élèves, collègues, direction, etc.).

### **Des savoirs professionnels en commun et d'autres plus sectoriels**

L'analyse des données fait ressortir que les savoirs sur les élèves, pédagogiques, contextuels et curriculaires sont plus transversaux et au cœur des discussions des groupes de codéveloppement. Par exemple, les participants étaient préoccupés par le fait de connaître les caractéristiques et les besoins de leurs élèves et la nécessité d'obtenir des profils plus spécifiques de leur groupe (intérêts, motivations, conditions propices à l'apprentissage).

Il apparaît également que les savoirs disciplinaires, ceux liés au contenu des disciplines à enseigner et qui permettent de choisir les éléments — tels les aspects, les concepts et les principes de la matière —, n'ont pu être repérés dans les échanges du groupe de codéveloppement, ce qui s'explique en partie par la provenance des participants de secteurs d'enseignement différents. Cette interdisciplinarité les amenait à trouver des zones d'échanges communes et des objets de discussion les réunissant.

### **La quasi-absence de savoirs théoriques**

Les savoirs professionnels théoriques ou encore scientifiques (Malo, 2005 ; Morales Perlaza, 2016 ; Tardif et Lessard, 1999) auraient pu orienter, prédisposer et former l'agir professionnel des participants. Ce type de savoirs aurait aussi pu être apporté par les chercheuses ou les conseillers pédagogiques qui accompagnaient le groupe. Toutefois, dans tous les cas, nous avons manqué de temps pour nous rendre au bout des discussions et ces savoirs ne sont pas suffisamment ressortis lors des échanges avec les participants.

En fait, établir les liens théoriques par des balises issues de la recherche aurait pu constituer un deuxième niveau de prise de conscience tout en apportant d'autres intrants aux problèmes discutés dans le groupe de codéveloppement. Une démarche de réflexion plus ancrée dans les savoirs institutionnels ou même scientifiques aurait pu devenir une source de réflexion, de confrontation et d'inspiration pour les échanges. Ce troisième constat constitue une limite de la présente étude.

### **L'émergence de savoirs humains et collaboratifs**

Enfin, des savoirs émergeant des résultats de cette recherche sont qualifiés d'humains et de collaboratifs, puisque les participants ont souvent évoqué la bienveillance envers eux et les élèves, de l'entraide entre collègues et auprès des élèves, du soutien et du respect mutuel. Ces derniers suscitent cependant certaines questions. Est-ce que ce sont véritablement de nouveaux types de savoirs en soi ou la résultante d'un processus, du climat de discussion ou du dispositif? Par exemple, doit-on parler de « savoirs collaboratifs » ou plutôt de savoirs issus de la collaboration au sein du GCDPA? Quant aux savoirs humains, ne le sont-ils pas tous à la base? Certes, les savoirs professionnels sont à la base un répertoire pour l'action, un ensemble de référents contextuels à la pratique, structurés par ce contexte, susceptibles d'être restructurés par les nouvelles situations rencontrées (Malo, 2005). Ces référents n'étaient pas inclus dans les catégories prédéterminées du cadre conceptuel, mais sont explicitement nommés par les participants. Ils ont fait partie intégrante de la dynamique collaborative créée par le GCDPA.

## **Conclusion**

Les résultats de l'étude permettent de conclure que le GCDPA mis en place dans le cégep impliqué s'avère un bon levier pour développer des savoirs liés à la tâche enseignante à partir de cas vécus, et ce, même si seulement quelques rencontres ont eu lieu et que peu de personnes y ont pris part. Les prises de conscience rendues possibles par la participation à ce dispositif semblent inciter l'enseignant à entrer dans un processus de développement professionnel.

Dans le contexte de ce groupe de codéveloppement professionnel mis en place au secteur collégial, la porte d'entrée des échanges était assurément celle de situations

réelles centrées sur la tâche enseignante (interactions, encadrement et soutien donné aux étudiants, évaluation des apprentissages et sujets sensibles abordés dans les cours). Ces dernières, rapportées par des participants lors des rencontres, trouvaient écho chez les autres membres du groupe et constituaient des zones communes d'échanges.

Cette analyse permet également une réflexion sur les savoirs développés et partagés entre des enseignants pour le développement professionnel au collégial. Elle présente notamment différents types de savoirs qui ont suscité une prise de conscience, et même, dans certains cas, des changements, nommés par les participants, dans les pratiques pédagogiques à partir d'une préoccupation commune : la réussite des étudiants. L'analyse montre aussi que le codéveloppement met à profit l'intelligence collective au bénéfice d'une réflexivité individuelle, et ce, pour un meilleur accompagnement de l'étudiant.

Enfin, les résultats de cette recherche laissent des éléments en suspens, notamment en ce qui a trait aux savoirs expérientiels, aux savoirs institutionnels et même scientifiques. En ce qui a trait aux savoirs expérientiels, avec les données collectées, il est difficile de nommer clairement les savoirs issus de l'expérience en enseignement par rapport à ceux issus de la théorie. Ce constat illustre que les savoirs peuvent être construits à partir de sources théoriques ou expérientielles, ce qui pose probablement une limite à notre typologie, puisque toutes les catégories sont de même niveau. Aussi, il y a lieu de remettre en question la place et le positionnement des chercheuses et des conseillers pédagogiques dans le groupe de codéveloppement, de même que le temps imparti à la réalisation de ces moments de coformation. Peut-on se donner les moyens et le temps d'aller au fond des choses ? Quelles seraient les retombées de ces approfondissements sur le plan du développement professionnel et organisationnel ? Sachant que le temps des enseignants du collégial est compté, surtout en début de carrière, et qu'ils souhaitent se développer professionnellement pendant les heures de travail, quels aménagements de la tâche peut-on envisager pour qu'ils puissent bénéficier pleinement de ce type de dispositif de coformation ? Autant de questions qui constituent des pistes prospectives pour de futurs travaux.

## Références bibliographiques

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31–43. <http://dx.doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/11067>
- Balslev, K. (2016). Les entretiens de stage, lieux de construction de savoirs professionnels des enseignants ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 155–167). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0155>
- Barkauskaitė, M. et Meškauskienė, A. (2017). Problems and support needs of beginning teachers during the first years in the profession. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(3), 89–95. <https://pdfs.semanticscholar.org/ec-c4/0aaa76680aa0afece1c6882134fb503dd694.pdf>
- Beaucher, C., Mazalon, E. et Beaucher, V. (2016). La complexité de la tâche des enseignants en formation professionnelle. Défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 71–98). Presses de l'Université du Québec.
- Borges, C., Robichaud, A. et Tardif, M. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 101–128). Presses de l'Université Laval.
- Breithaupt, S. (2015). Nature et usage des savoirs de référence lors des visites de stage. *e-JIREF*, 1(3), 43–56. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/59/45>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63–73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>

- Carlsen, W. S. (1991). Effects of new biology teachers' subject-matter knowledge on curricular planning. *Science Education*, 75(6), 631–647. <https://doi.org/10.1002/sce.3730750605>
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806>
- Champagne, C. (2021). *Le groupe de codéveloppement : la puissance de l'intelligence collective*. Presses de l'Université du Québec.
- Churukian, G. A. (1993). Development of a teacher education program. Dans G. Karagozoglu (dir.), *The policies and models of teacher training in the Council of Europe countries* (p. 14–16). Doluz Elul University, Buca Faculty of Education.
- Clerc, A. J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992>
- Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages : défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 165–186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Comité patronal de négociation des collèves [CPNC], Fédération autonome du collégial [FAC], Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CSQ) [FEC-CSQ], Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec [FNÉE-Q-CSN]. (2008, mars). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* [étude du comité paritaire]. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENS-Mars2008\\_Vers\\_finale.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/ComiteParitaireProfENS-Mars2008_Vers_finale.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1997, décembre). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/enseigner-au-collegial-50-0417/>

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2000, mai). *La formation du personnel enseignant du collégial* : un projet collectif enraciné dans le milieu. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/formation-enseignant-collégial50-0432/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2019, mars). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/50-0510-AV-colleges-apres-50-ans.pdf>
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010, décembre). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25–28. [https://formation-profession.org/files/old/v17\\_n2.pdf](https://formation-profession.org/files/old/v17_n2.pdf)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- De Stercke, J., De Lièvre, G., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M. et Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, (e-294), 137–148. <https://www.researchgate.net/publication/260579582>
- 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), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1017506ar>
- Deschênes, M. (2017). *Développement professionnel des enseignants : portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec*. [Rapport de recherche]. Collège O'Sullivan de Québec. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35253/deschenes-developpement-professionnel-enseignants-osullivan-quebec-PREP-2017.pdf>
- Deschênes, M. (2018). Favoriser le développement professionnel des professeurs du collégial. Pistes de réflexion issues de la recherche. *Pédagogie collégiale*, 32(1), 5–11. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37789>

- 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). Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Groleau, A. (2018). La sociologie de l'éducation au Québec : entre discipline et spécialité. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 15–40. <https://doi.org/10.7202/1064719ar>
- Fédération des cégeps. (2018, février). *Les cégeps : un tremplin pour l'avenir. Mémoire de la Fédération des cégeps présenté au ministère des Finances du Québec dans le cadre des consultations prébudgétaires 2018-2019*. [https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/02/Federation-des-cegeps\\_Memoire\\_Consultations\\_pr%03%a9budg%03%a9taires\\_2018-2019.pdf](https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/02/Federation-des-cegeps_Memoire_Consultations_pr%03%a9budg%03%a9taires_2018-2019.pdf)
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/>
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S. et Doucet, M. (2020). Favoriser l'accompagnement des stagiaires par un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme. Dans A. Barry et L. Lagardere (dir.), *Actes du Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Bordeaux, 3-5 juillet 2019* (p. 550–560). Université de Bordeaux. [https://aref2019.sciences-conf.org/data/pages/2021.04.12\\_Actes\\_AREF2019.pdf](https://aref2019.sciences-conf.org/data/pages/2021.04.12_Actes_AREF2019.pdf)
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. ÉCOBES – Recherche et transfert*, Cégep de Jonquière. [https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport\\_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale\\_2018.pdf](https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf)
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.

- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences : dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5–8. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37434>
- Koehler, M. et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>
- L'Hostie, M., Cody, N. et Laurin, N. (2011). Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation. *Recherches qualitatives*, 29(3), 198–213. <https://doi.org/10.7202/1085880ar>
- Lapointe, P. et Thériault, M. (2021, 8 avril). *Favoriser le codéveloppement professionnel par une communauté de pratique sur la pédagogie inclusive* [Vidéo ; communication]. Les webinaires de l'Association québécoise en pédagogie collégiale (AQPC). <https://www.aqpc.qc.ca/fr/detail-webinaires/favoriser-le-codeveloppement-professionnel-par-une-communaute-de-pratique-sur-la-pedagogie-inclusive>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.855>
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Malo, A., Desbiens, J.-F., Coulombe, S. et Zourhlal, A. (2019). Introduction. Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : contributions scientifiques québécoises. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage et identité* (p. 2–20). Presses de l'Université Laval.
- Mastracci, A. et Philie, D. A. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel : apprendre les uns des autres. *Pédagogie collégiale*, 32(2), 30–31. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37871/mastracci-philie-32-2-2019.pdf>

- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mialaret, G. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3<sup>e</sup> éd., p. 161–187). Presses universitaires de France.
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>
- Morales-Perlaza, A., Buser, M., Tardif, M. et Wentzel, B. (2019). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 80–111. <https://doi.org/10.7202/1069641ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215–230. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2684>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145–198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Payette, A. (2000). Le groupe de codéveloppement : une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39–59. [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue\\_Interactions/Volume\\_4\\_no\\_2/V4N2\\_PAYETTE\\_Adrien\\_p39-60.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_4_no_2/V4N2_PAYETTE_Adrien_p39-60.pdf)
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- Perez-Roux, T. (2007, 2-4 mai). *Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré?* [Communication]. Colloque inter IUFM, Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques, Arras. <https://hal.science/hal-01722305/document>
- Perrenoud, P., Altet, M. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Pfister, C. C. (2006). *Problems of beginning teachers at the secondary level* [Dissertation doctorale, Syracuse University]. Surface. [https://surface.syr.edu/tl\\_etd/28/](https://surface.syr.edu/tl_etd/28/)
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/745>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219–240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roy, N., Gruslin, É. et Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1), 63–75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image. Étude de caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de Performa en relation avec la formation continue* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke.
- St-Pierre, L., Arsenault, L. et Nault, G. (2010, avril). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Formation et profession*, 17(1), 25–30. [https://formation-profession.org/files/old/v17\\_n1.pdf](https://formation-profession.org/files/old/v17_n1.pdf)

- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(3), 263–268. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90033-L](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90033-L)
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69. <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar>
- Thibault, N. (2020, juin). *L'approche par codéveloppement, une recette gagnante pour une communauté de pratique vivante !* [Communication]. Colloque de l'Association québécoise en pédagogie collégiale (AQPC).
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, (90), 167–188.
- Vanhulle, S. (2012). Quand l'activité professionnelle s'invite dans la formation académique : le cas de stages en enseignement. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 165–175). Presses universitaires de France.
- Verloop, N., Van Driel, J. et Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51–80. <https://doi.org/10.7202/1085398ar>